



**HAL**  
open science

# Étude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage

Christine da Silva

► **To cite this version:**

Christine da Silva. Étude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III; Université de Neuchâtel (Neuchâtel, Suisse), 2014. Français. NNT : 2014PA030129 . tel-01271358

**HAL Id: tel-01271358**

**<https://theses.hal.science/tel-01271358v1>**

Submitted on 9 Feb 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3**  
ED268 LANGAGE ET LANGUES : DESCRIPTION, THEORISATION, TRANSMISSION  
EA 7345 CLESTHIA

&  
**UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL**  
FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES  
CENTRE DE LOGOPÉDIE

Thèse présentée à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3  
pour l'obtention du titre de  
Docteur, discipline : Sciences du langage  
en co-tutelle avec l'Université de Neuchâtel  
pour l'obtention du titre de  
Docteur ès Sciences Humaines, discipline : Logopédie

CHRISTINE DA SILVA

**ÉTUDE DES PROCESSUS DE REÉDUCATION DANS  
LE CAS DES TROUBLES SPÉCIFIQUES DU  
DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE**

Thèse dirigée par  
Professeure ANNE SALAZAR ORVIG  
(Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3)  
Professeure GENEVIEVE DE WECK  
(Université de Neuchâtel)

Soutenue le 4 décembre 2014

**Jury :**

Madame Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Professeure émérite, Université de Rouen,  
Rapporteure

Madame Geneviève DE WECK, Professeure, Université de Neuchâtel, Directrice de thèse  
Monsieur Christophe PARISSÉ, Chargé de recherche INSERM, Modyco UMR 7114,  
Université Paris-Ouest Nanterre, Rapporteur

Madame Anne SALAZAR ORVIG, Professeure, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3,  
Directrice de thèse



## RESUME

### ETUDE DES PROCESSUS DE REEDUCATION DANS LE CAS DES TROUBLES SPECIFIQUES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

Dans la littérature, relativement peu d'études ont porté sur les processus de rééducation en situation naturelle. La majorité des recherches ont été menées surtout comme une évaluation de l'efficacité de certaines méthodes d'intervention (*e.g.* méthode métalinguistique, guidance parentale) ou modes d'intervention (*e.g.* recast, imitation, modelage) sur l'acquisition d'une forme ou d'une structure linguistique ou de manière plus générale sur le développement de l'enfant. Or la compréhension des processus par lesquels les enfants se développent nécessite de travailler sur ce qui se passe pendant la rééducation sur le plan interactionnel et dans la façon dont émergent des pratiques orthophoniques dans l'interaction.

L'objectif de notre étude est de comprendre la manière dont les interventions des orthophonistes soutiennent le développement langagier des enfants dysphasiques dans l'interaction. Cette étude s'inscrit dans une approche interactionniste en s'inspirant des travaux de Vygotski (1936/1997) et de Bruner (1983a).

L'étude porte sur l'observation de quatre dyades orthophoniste-enfant dysphasique d'âge scolaire suivies lors de séances de rééducation pendant sept mois. Au début et à la fin de cette phase d'observation, une phase de test a été mise en place pour évaluer les compétences langagières des enfants et leur évolution. Les résultats montrent que les orthophonistes mettent en place des activités portant sur divers aspects du fonctionnement du langage. Leurs pratiques s'inscrivent dans la dynamique de l'échange et elles sont fortement influencées par les interventions des enfants et leurs difficultés à accomplir une tâche langagière. En outre, elles sont efficaces car elles permettent aux enfants de réaliser à deux ce qu'ils ne pouvaient accomplir seul. Nos analyses mettent en évidence des gestes professionnels communs aux orthophonistes relevant ainsi leur appartenance à une *communauté de pratiques*.

*Mots clés : Interaction, Etayage, Troubles spécifiques du développement du langage, Rééducation orthophonique, Types d'interventions, Stratégies de rééducation*



## **ABSTRACT**

### **STUDY OF PROCESSES IN SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGY INTERVENTIONS INVOLVING CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT**

The literature reports relatively few studies that focused on Speech-Language pathologists' (SLPs) interventions in natural context. Most of the studies explored the clinical effectiveness of intervention strategies with children with Specific Language Impairment (SLI) by assessing language outcomes (*e.g.* the acquisition of a particular form or structure, improvements on particular language measures) both studying particular features (*e.g.* recast, imitation, model, etc) or entire clinical methods and programs (*e.g.* metalinguistic approach, parental guidance, etc.). However, to better understand the processes underlying children's development, it is necessary to analyse in detail what happens during SLP sessions at an interactional level and focus on the emergence of practices during Speech-language pathologist- child interactions. The aim of the present study was to better understand how clinical interventions support the language development of child with SLI during interactions. In line with Vygotski (1936/1997) or Bruner (1983a), we adopted a socio-interactionist approach/perspective.

This study observed four school-aged children with SLI interacting with their SLP during clinical sessions. The dyads were followed-up for seven months. At the beginning and the end of the observation period, children's linguistic, discursive and interactional abilities were assessed through standardized language tests and through the analysis of mother-child interactions.

The results showed that SLPs enrolled the children in activities focusing on various aspects of language. Their practices were part of the dialogical dynamic and were strongly influenced by the accomplishment of the task (by children). In addition, the effectiveness of these practices was proven by the fact that children achieved, supported by the SLP, tasks that they were not able to accomplish by themselves. Our analyses also highlighted common professional gestures, such as discursive strategies, among all the SLP who participated in the study, showing that they belong to a *community of practice*.

*Keywords : Interaction, Scaffolding, Specific Language Impairment, Speech-language therapy, Clinical Intervention, Speech-language therapy strategies*



*Labor omnia vincit improbus*

(Virgile, *Géorgiques*, I, 145-146)



## REMERCIEMENTS

*Tout doctorant attend patiemment le moment de la rédaction des remerciements car bien souvent « Remerciements » est synonyme de « fin de thèse » ! Cependant, ce n'est pas la partie la plus simple à écrire. Remercier les personnes qui nous ont aidée et soutenue dans ce grand projet n'est pas un exercice aisé. Nous voulons trouver les bons mots, mais les mots nous manquent pour montrer à quel point nous sommes reconnaissante...*

*Je tiens tout d'abord à adresser mes plus sincères remerciements à mes directrices de thèse, Mesdames les Professeures Anne Salazar Orvig et Geneviève de Weck, pour leur patience, leur disponibilité, leur soutien, leur aide – minutieuse ! – tout au long de ce projet de recherche. Bien plus que des directrices, elles m'ont formée au métier de chercheur et de linguiste, et enfin elles m'ont transmis leur passion. Dès le début de ma formation, elles m'ont fait confiance en m'intégrant pleinement dans leurs projets de recherche. Je leur en suis très reconnaissante.*

*Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Madame la Professeure Régine Delamotte-Legrand et à Monsieur Christophe Parisse d'avoir accepté de faire partie de mon jury. Je les remercie pour leurs précieux commentaires lors du colloque de thèse qui ont permis d'améliorer la première version de ce manuscrit.*

*Je remercie le Docteur Emilie Schlumberger et les orthophonistes de son service d'avoir accepté de collaborer à ce projet ainsi qu'aux enfants et à leur famille sans qui ce travail n'aurait pas pu être possible. J'adresse mes remerciements également à l'équipe pédagogique et aux enseignants de l'école EREA Jacques Brel qui m'ont accordé du temps et m'ont aidée au bon déroulement de cette recherche.*

*Je tiens à remercier l'Université Sorbonne Nouvelle et l'école doctorale 268 'Langage et Langues' pour l'allocation de recherche accordée ainsi que la région Ile de France pour l'obtention d'une subvention pour le soutien à l'encadrement de thèse en co-tutelle me permettant ainsi de mener à bien cette recherche.*

*Au moment de rendre cette thèse, je ne peux oublier mes collègues « acquisitionnistes » qui sont devenus bien plus que des collègues : Anna, Elise, Janina, Julien, Marine, Mélanie, Stefano, Stéphane, Stéphanie, Somayeh, Tiziana, Tiphane ainsi que tous les membres des équipes dites ANR et FNRS. Je tiens à remercier tout particulièrement Marine, Janina, Stefano et Stéphane pour leurs relectures et leurs précieux commentaires.*

*Un remerciement affectueux va à ma famille, particulièrement à mes parents, mon frère et sa femme, mes neveux, ma belle-famille, et à mes amis pour leurs encouragements et leur soutien. Enfin, merci à mon mari pour m'avoir soutenue, encouragée et pour être présent à mes côtés. Je te dédie ce travail.*



# SOMMAIRE

<b>RESUME</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>5</b>
<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>9</b>
<b>SOMMAIRE</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>15</b>
<b>PARTIE I APPROCHES THEORIQUES</b>	<b>25</b>
<b>CHAPITRE I LE ROLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE</b>	<b>27</b>
1.0 DEVELOPPEMENT DU LANGAGE : APPROCHE SOCIALE, HISTORIQUE ET CULTURELLE	30
2.0 LANGAGE ADRESSE AUX ENFANTS DANS LES INTERACTIONS ADULTE-ENFANT TOUT- VENANT	53
<b>CHAPITRE II TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE</b>	<b>73</b>
1.0 TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE : DEFINITION, ETIOLOGIE ET CLASSIFICATION	74
2.0 COMPETENCES PHONOLOGIQUES ET METAPHONOLOGIQUES	81
3.0 COMPETENCES MORPHOLOGIQUES ET SYNTAXIQUES	95
4.0 COMPETENCES LEXICALES	106
5.0 COMPETENCES PRAGMATIQUES ET DISCURSIVES	116
6.0 LANGAGE ADRESSE AUX ENFANTS DYSPHASIQUES	124
<b>CHAPITRE III MODES D'INTERVENTION ORTHOPHONIQUE DANS LE CAS DES TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE</b>	<b>141</b>
1.0 EVIDENCE-BASED PRACTICE (EBP)	145
2.0 LES APPROCHES STRUCTURALES ET INSTRUMENTALES	150
3.0 LES APPROCHES CENTREES SUR LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT DANS UNE PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE	169
4.0 PRINCIPES D'INTERVENTION EN REEDUCATION ORTHOPHONIQUE	197
<b>PARTIE II PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE</b>	<b>205</b>
<b>CHAPITRE IV QUESTIONS DE RECHERCHE</b>	<b>207</b>
1.0 QUE SE PASSE-T-IL EN REEDUCATION ORTHOPHONIQUE ?	211
2.0 COMMENT LES LOCUTEURS INTERVIENNENT-ILS DANS CETTE SITUATION PARTICULIERE ?	212
3.0 DE QUELLE MANIERE LES DIFFERENTES FACETTES DE LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE AGISSENT-ELLES ?	215

<b>CHAPITRE V METHODOLOGIE</b>	<b>217</b>
1.0 POPULATION	218
2.0 PROTOCOLE D'OBSERVATION	224
3.0 RECUEIL DES DONNEES	228
4.0 ANALYSE DE CORPUS	236
<b>PARTIE III ANALYSES &amp; RESULTATS</b>	<b>239</b>
<b>CHAPITRE VI LES TYPES D'ACTIVITES LANGAGIERES EN SITUATION DE REEDUCATION ORTHOPHONIQUE</b>	<b>241</b>
1.0 TYPOLOGIE DES ACTIVITES PROPOSEES EN SITUATION DE REEDUCATION ORTHOPHONIQUE	244
2.0 LES TACHES LANGAGIERES ACCOMPLIES DANS LES ACTIVITES	266
3.0 ORGANISATION FONCTIONNELLE DES INTERACTIONS EN REEDUCATION ORTHOPHONIQUE	273
4.0 CARACTERISATION DU CORPUS	284
5.0 CONCLUSION	304
<b>CHAPITRE VII DESCRIPTION DES INTERVENTIONS DES ORTHOPHONISTES</b>	<b>307</b>
1.0 INTERVENTIONS CENTREES SUR LE LANGAGE ET INTERVENTIONS NON CENTREES SUR LE LANGAGE	310
2.0 FONCTIONS DES ICL	355
3.0 DISCUSSION	394
<b>CHAPITRE VIII REACTIONS DES ENFANTS DYSPHASIQUES AUX INTERVENTIONS CENTREES SUR LE LANGAGE DES ORTHOPHONISTES</b>	<b>399</b>
1.0 REACTIONS DES ENFANTS AUX ICL DE TYPE 'OFFRE' ET DE TYPE 'DEMANDE'	403
2.0 TYPES DE REACTIONS AUX ICL DE 'TYPE OFFRE' ET DE TYPE 'DEMANDE'	406
3.0 DISCUSSION	428
<b>CHAPITRE IX TRAITEMENT DES INTERVENTIONS DES ENFANTS DYSPHASIQUES PAR LES ORTHOPHONISTES</b>	<b>433</b>
1.0 LES TYPES D'ENCHAINEMENTS DISCURSIFS	438
2.0 PORTEE DE LA FOCALISATION : PARTIELLE OU TOTALE	453
3.0 PRESENCE OU ABSENCE DES TRACES DIALOGIQUES DANS LES INTERVENTIONS	460
4.0 ANALYSE QUALITATIVE D'UNE SEQUENCE : UN EXEMPLE DE MEDIATION	484
5.0 DISCUSSION	493
<b>CHAPITRE X STRATEGIES DES ORTHOPHONISTES EN DIALOGUE</b>	<b>499</b>
1.0 DESCRIPTION DES STRATEGIES DEPLOYEES	502
2.0 STRATEGIES DEPLOYEES PAR LES ORTHOPHONISTES : RESULTATS	513

---

3.0	STRATEGIES DEPLOYEES PAR LES ORTHOPHONISTES DANS DES TACHES COMPLEXES	531
4.0	EN QUOI LES STRATEGIES DEPLOYEES PAR UNE ORTHOPHONISTE SONT-ELLES SPECIFIQUES ?	542
5.0	DISCUSSION	553
<b>CHAPITRE XI EVOLUTION DES COMPETENCES LANGAGIERES DES ENFANTS DYSPHASIQUES</b>		<b>567</b>
1.0	DESCRIPTION DES ANALYSES EFFECTUEES	569
2.0	RESULTATS	593
3.0	RELATION ENTRE L'EVOLUTION DES COMPETENCES LANGAGIERES DES ENFANTS ET LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE	626
4.0	DISCUSSION	641
<b>CHAPITRE XII DISCUSSION ET PERSPECTIVES</b>		<b>653</b>
1.0	QUE SE PASSE-T-IL EN REEDUCATION ORTHOPHONIQUE ?	660
2.0	COMMENT LES LOCUTEURS INTERVIENNENT-ILS DANS CETTE SITUATION PARTICULIERE ?	665
3.0	DE QUELLE MANIERE LES DIFFERENTES FACETTES DE LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE AGISSENT-ELLES ?	677
4.0	PERSPECTIVES DE RECHERCHE	687
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>		<b>693</b>
<b>PARTIE IV ANNEXES</b>		<b>747</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b>		<b>749</b>
<b>INDEX DES NOTIONS</b>		<b>759</b>
<b>INDEX DES AUTEURS</b>		<b>765</b>



# INTRODUCTION

---

Face à un enfant présentant des troubles du développement du langage (dysphasie), quels sont les moyens d'action que des spécialistes peuvent mobiliser pour l'aider à développer des compétences langagières ? La dysphasie se définit par la diversité, la sévérité et la persistance des troubles langagiers observés (Wetherell, Botting & Conti-Ramsden, 2007, de Weck & Marro, 2010, Schelstraete, 2011). En effet, ces difficultés peuvent se situer à tous les niveaux linguistiques (phonologie, morphosyntaxe, sémantique, pragmatique) et elles persistent au-delà de l'âge scolaire. Une prise en charge orthophonique est alors conseillée pour aider les enfants à poursuivre leur développement. La rééducation orthophonique a pour objectifs de remédier aux aspects déficitaires du langage, de donner aux enfants les moyens dont ils ont besoin pour s'exprimer et de leur permettre d'avoir une meilleure communication (ANAES, 2001, Coquet & Ferrand, 2004, Monfort, 2007). Conformément à ces objectifs, lors des séances, le thérapeute doit trouver les moyens de favoriser le développement langagier de l'enfant en tenant compte à la fois de ses compétences et de ses difficultés langagières. Pour proposer un traitement orthophonique, le clinicien prend en compte divers aspects. Par exemple, l'approche *Evidence-based Practice* conseille de prendre appui sur les données probantes de la recherche, l'expérience professionnelle et les besoins du patient (Wolter *et al.*, 2010). Chaque prise en charge est donc unique et adaptée au patient. Parmi les aspects à

considérer, les résultats des recherches portant sur la rééducation orthophonique doivent être également considérés. Ces études s'intéressent principalement à l'efficacité des approches rééducatives en ciblant un mode d'intervention, comme par exemple l'imitation sollicitée, le modelage, le *recast*, ou une technique d'intervention telle que les méthodes métalinguistiques où des règles d'usage sont présentées explicitement aux enfants. Au sein de ces études, ce ne sont pas les modes d'intervention qui sont en eux-mêmes interrogés, c'est leur efficacité sur les performances linguistiques des enfants dysphasiques voire sur l'acquisition d'une forme ou d'une structure linguistique particulière, ou de manière plus générale sur le développement langagier des enfants avec ou sans troubles du développement du langage. De plus, ces recherches observent des modes d'intervention le plus souvent de manière isolée sans considérer qu'elles peuvent se combiner dans l'interaction. Ces recherches ne travaillent donc pas sur ces modes d'intervention et les pratiques orthophoniques réelles ni sur la façon d'intervenir des orthophonistes dans le dialogue lors des séances de rééducation. Par conséquent, elles s'intéressent rarement aux processus interactifs qui se créent dans les échanges conversationnels. Or, pour comprendre en quoi la rééducation orthophonique est efficace ou favorise le développement langagier, il s'avère nécessaire de décrire cette situation et de relever les pratiques réelles des orthophonistes en situation naturelle (vs. expérimentale). Nos interrogations sont donc les suivantes : de quelle manière ils / elles interviennent dans l'interaction ? Quels sont les effets de leurs interventions sur les productions des enfants ? Utilisent-ils / elles un seul mode d'intervention ou mettent-ils / elles en œuvre plusieurs techniques d'intervention ? Est-ce que des conduites étayantes ou des stratégies de rééducation sont répétées lors des sessions ? Contrairement aux recherches traditionnelles qui s'intéressent tout particulièrement à la question de l'efficacité, l'étude que nous présentons a pour objectif de décrire la façon dont les processus de rééducation se construisent dans l'interaction.

Notre principal objectif est de comprendre en quoi les interactions en rééducation orthophonique sont propices au développement langagier des enfants dysphasiques, notamment en caractérisant les conduites dialogiques des orthophonistes et leurs effets sur le discours de leur interlocuteur. Par conséquent, cette étude cherche à apprécier la manière dont les modes d'intervention ou les pratiques orthophoniques aident les enfants à poursuivre leur développement langagier, et plus particulièrement à comprendre les mécanismes et les

processus de rééducation qui se construisent dans les interactions sociales en rééducation. En outre, l'analyse des pratiques orthophoniques permettra de rendre compte des effets des interventions des orthophonistes sur le discours et sur les compétences langagières des enfants présentant des troubles du développement du langage. Pour ce faire, nous avons observé des interactions orthophoniste-enfant dysphasique d'âge scolaire lors de sessions de rééducation.

Cette recherche s'articule autour de trois axes thématiques : les interactions verbales, les troubles spécifiques du développement du langage (ou dysphasie) et les pratiques orthophoniques. Ces trois thématiques sont primordiales pour étudier les processus de rééducation qui favorisent le développement langagier des enfants.

Dans cette optique, *l'interaction* est considérée comme un lieu privilégié pour le développement du langage au sein duquel de nouvelles acquisitions langagières peuvent se faire grâce notamment à l'étayage d'un locuteur plus compétent (le plus souvent un adulte ou un enfant plus âgé). Le rôle de l'aide apportée par l'adulte dans l'interaction a été montré dans de nombreuses études en mettant en évidence la nature sociale du développement langagier et la dimension routinière des premiers dialogues (Vygotski, 1936/1997, Bruner, 1983a). Les adultes prennent en charge ce qui est encore trop difficile pour les enfants. Puis, au fur et à mesure que les enfants développent de nouvelles compétences langagières, l'aide de l'adulte est de moins en moins nécessaire. Les enfants sont alors capables de gérer de manière autonome un ou plusieurs type(s) de discours. Cet ajustement minutieux a été mis en évidence dans les caractéristiques du langage adressé aux enfants et les différences observées en fonction de l'âge des enfants, par exemple. L'entourage des enfants et leur expérience jouent donc un rôle fondamental (Bruner, 1996). En effet, ils s'approprient des fonctionnements langagiers et de nouvelles compétences à partir d'une activité sociale hétéro-réglée et en faisant l'expérience du langage à travers les interactions sociales. Ces aspects ont principalement été étudiés pour de très jeunes enfants et pour les premières acquisitions (principalement au niveau lexical). Les études s'intéressant à des enfants plus âgés restent relativement rares (cf. de Weck, 2005) et s'intéressent à des types de discours particuliers comme le récit. Même si nous nous intéressons à des enfants plus âgés dans le cadre de notre thèse (d'âge scolaire), nous nous devons de considérer les aspects théoriques

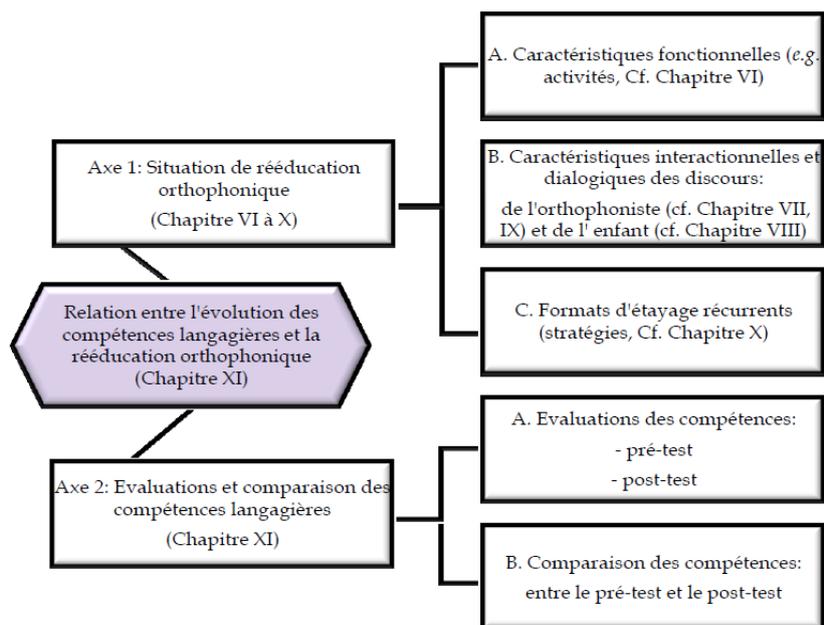
qui mettent en relation l'interaction et les acquisitions langagières en revenant sur le rôle des interactions sociales et de l'adulte dans le développement de l'enfant dans le cadre d'une perspective socio-interactionniste de l'acquisition du langage. Par ailleurs, il est nécessaire de s'interroger sur les éventuelles spécificités des interactions adulte-enfant dysphasique. Compte-tenu des troubles langagiers des enfants dysphasiques, on peut se demander si ces difficultés influencent le discours de leur interlocuteur et si ces enfants parviennent à s'approprier ce qu'on leur offre en dialogue comme les enfants sans troubles du langage. Avant même de considérer la question de l'appropriation des discours par les enfants dysphasiques, il est inévitable de présenter les critères définitoires de cette pathologie et les caractéristiques linguistiques des troubles dysphasiques. Ces aspects permettent de mieux appréhender les conduites de ces enfants en dialogue et par conséquent, les effets sur les conduites de leur interlocuteur. Même si nous nous centrons sur les interventions des orthophonistes, il n'est pas envisageable de les caractériser sans tenir compte des conduites et des productions de leur interlocuteur et de la dynamique du dialogue. Il n'est pas envisageable de décrire les conduites des orthophonistes sans considérer la dynamique du dialogue et les conduites de l'interlocuteur. En outre, notre recherche s'intéresse à des interactions au sein desquelles un type de locuteur a un statut particulier à savoir un(e) orthophoniste qui a une formation et une expérience professionnelle pour remédier aux difficultés langagières que peuvent rencontrer des patients. L'orthophoniste intervient d'abord dans le dialogue en fonction de son interlocuteur en considérant ses compétences et ses difficultés puisque c'est en partant de ses compétences réelles qu'il /elle l'amène à en développer de nouvelles et à consolider celles déjà appropriées. En outre, il / elle interagit également en fonction de ses connaissances professionnelles. La littérature décrit différentes approches rééducatives qui s'inscrivent dans un continuum allant *d'une perspective structurale ou instrumentale* du langage, qui cible le fonctionnement du langage hors contexte par des exercices structuraux en relation avec les déficits linguistiques des enfants, vers *une perspective interactionniste ou fonctionnelle*, qui vise le langage en contexte et ses usages en se centrant sur les aspects de l'interaction qui soutiennent le développement de l'enfant. En fonction de l'approche considérée, les orthophonistes mobilisent différentes façons de faire en rééducation et en interaction avec leur patient (activité, méthode, support, etc.). Il y a donc un large éventail de pratiques orthophoniques. Afin de pouvoir comparer nos

données avec celles de la littérature, nous nous proposons de passer en revue la littérature portant sur les différentes pratiques orthophoniques et les modes d'intervention, tout particulièrement dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage. Même si le plus souvent ces recherches s'intéressent davantage à l'efficacité des traitements, leurs données manifestent des façons de faire attestées dans la pratique orthophonique. Ce panorama des différentes méthodes d'intervention permettra de faire des liens avec les pratiques des orthophonistes observées.

Pour analyser la façon dont émergent des processus de rééducation en interaction, nous avons mis en place une étude longitudinale de quatre dyades orthophoniste-enfant dysphasique. Ces dyades ont été filmées lors de séances de rééducation orthophonique (phase d'observation) pendant sept mois en préservant au mieux les conditions naturelles de leur production. Les enfants étaient âgés entre 5;10 et 8;11 ans au début de l'étude. L'aspect longitudinal de l'étude est primordial tout d'abord pour examiner l'évolution des pratiques des orthophonistes et leur ajustement aux productions et aux conduites dialogiques des enfants, ensuite, pour mettre en évidence des pratiques régulières dans le fonctionnement de la rééducation, et enfin, pour évaluer les effets de ces pratiques sur le développement langagier des enfants. Par ailleurs, afin de rendre compte des effets de la rééducation orthophonique sur le développement langagier des enfants, deux phases de test au début et à la fin de la phase d'observation ont été mises en place. Ces phases de test permettent d'évaluer les compétences langagières des enfants à ces deux moments, et l'évolution de leurs compétences au cours de cette période.

Puisque notre objectif est d'observer les processus de rééducation dans les interactions orthophoniste-enfant dysphasique et d'évaluer leurs effets, les analyses de ces interactions s'organisent autour de deux axes : d'une part, la description de la situation de rééducation orthophonique, et d'autre part, l'évaluation et la comparaison des compétences langagières des enfants dysphasiques lors du pré-test et du post-test (cf. Figure 1). Ces deux axes se complètent et offre un contexte pertinent pour examiner les effets de la rééducation orthophonique sur les compétences langagières des enfants dysphasiques.

Figure 1 – Présentation des axes d’analyse de l’étude



Ces analyses permettent d’avoir un autre point de vue sur la rééducation orthophonique en considérant tant le discours des orthophonistes que celui des enfants dans des activités langagières. En outre, elles visent à montrer que les interventions des orthophonistes n’ont de sens que dans leur relation au discours des enfants et se construisent dans la dynamique discursive. Ainsi, l’étude montre que les processus de rééducation ne peuvent être appréhendés qu’à travers la dynamique des échanges conversationnels et leur inscription sociale et culturelle.

Le premier axe d’analyse portant sur la situation de rééducation orthophonique est constitué de trois sous-axes. En premier lieu, une analyse générale porte sur les caractéristiques fonctionnelles de cette situation, notamment en décrivant les activités mises en place et leur organisation (phase, séquence, etc.). Cette première analyse permet de mieux appréhender les aspects linguistiques ciblés par la rééducation ainsi que les contextes discursifs proposés aux

enfants pour favoriser le développement langagier. En second lieu, une analyse plus spécifique à un niveau local est effectuée sur les caractéristiques des interventions des orthophonistes et des enfants en considérant la dynamique discursive et les relations dialogiques qui se créent dans tout dialogue. Ces analyses visent à comprendre la façon dont les orthophonistes interviennent et la façon dont les enfants réagissent à ces interventions. Enfin, en dernier lieu, la description des interventions des orthophonistes et la régularité de certains modes de fonctionnement interactionnel, notamment lorsque l'enfant est en difficulté pour accomplir une tâche langagière (telle qu'une dénomination ou une description d'image), a permis de relever des formats d'interaction récurrents dans les activités mises en place (à travers une analyse plus globale). Nous proposons dans le cadre de cette analyse une première comparaison des stratégies déployées par une orthophoniste et par des mères en interaction avec un enfant dysphasique dans le but d'observer les spécificités des conduites dialogiques des orthophonistes. L'ensemble de ces analyses ont permis de décrire de manière approfondie la situation de rééducation et la façon dont les orthophonistes interviennent et soutiennent l'enfant dans la réalisation d'une tâche linguistique. Par ailleurs, contrairement aux recherches expérimentales, les analyses proposées dans le cadre de cette étude permettent de montrer le rôle actif des enfants dans les processus de rééducation notamment en relevant ce qu'ils font des offres langagières.

Le deuxième axe d'analyse est centré sur la question d'une part de l'évaluation des compétences langagières des enfants dysphasiques avant (pré-test) et après (post-test) la phase d'observation des interactions orthophoniste-enfant, et d'autre part de la comparaison des résultats à ces deux phases de test, ce qui permet d'apprécier l'évolution de ces compétences entre les deux périodes. Enfin, en combinant les résultats de ces deux axes d'analyse, nous avons mis en parallèle l'évolution des compétences des enfants avec ce qui se passe en rééducation orthophonique.

Conformément à ce que nous venons d'exposer, la thèse présentée ici est donc organisée autour de trois parties :

- A. La première partie dite théorique comporte trois chapitres correspondant aux trois axes thématiques décrits précédemment. Le chapitre I présente l'approche socio-interactionniste du développement du langage et les caractéristiques des interactions

adulte-enfant. Les critères définitoires des troubles spécifiques du développement du langage et l'approche sémiologique de ces troubles sont présentés dans le chapitre II. Puis, nous passons en revue les approches rééducatives (instrumentales et interactionnistes) et les recherches s'intéressant aux pratiques orthophoniques et à l'efficacité des modes d'interventions (Chapitre III) dans le cadre de cette pathologie.

- B. La deuxième partie est constituée de deux chapitres exposant les questions de recherche (Chapitre IV) et la méthodologie employée (Chapitre V).
- C. La troisième partie empirique regroupe six chapitres correspondant aux deux axes d'analyse présentés ci-dessus. Tous les chapitres sont dépendants les uns des autres, chacun étant consacré à une analyse spécifique de nos données. Comme nous l'avons vu précédemment (cf. Figure 1), les chapitres VI à X décrivent la situation de rééducation orthophonique en présentant le fonctionnement de ce type d'interaction particulier et les caractéristiques interactionnelles et dialogiques, du discours des orthophonistes et des enfants et les relations entretenues entre le discours de l'un et le discours de l'autre. Ainsi, le chapitre VI présente les activités proposées lors des séances de rééducation orthophonique et leur fonctionnement interactionnel. Au chapitre VII, nous nous intéressons aux caractéristiques des interventions des orthophonistes. Le chapitre VIII est consacré aux réactions des enfants aux interventions des orthophonistes. Dans le chapitre IX, nous regardons plus spécifiquement la façon dont les orthophonistes interviennent suite à une production de l'enfant ; il s'agira plus précisément de relever les types d'enchaînements discursifs des interventions des orthophonistes en fonction des productions des enfants. Le chapitre X présente une analyse spécifique des stratégies déployées par les orthophonistes pour aider les enfants à accomplir une tâche langagière ainsi qu'une comparaison des conduites des orthophonistes et des mères en interaction avec un enfant dysphasique dans une activité semblable. Enfin, la dernière analyse de nos données est centrée d'une part sur l'évaluation des compétences langagières des enfants en pré-test et post-test, et d'autre part sur l'évolution de leurs compétences, en comparant les résultats obtenus lors de ces deux moments, ainsi que finalement sur les effets des pratiques orthophoniques sur le développement langagier des enfants (Chapitre XI).

Enfin, nous présentons les conclusions de cette étude et les perspectives de recherche dans le Chapitre XII.



# **PARTIE I**

## **APPROCHES THEORIQUES**

- CHAPITRE I    LE ROLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LE DEVELOPPEMENT DU  
LANGAGE
- CHAPITRE II    TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE
- CHAPITRE III    MODES D'INTERVENTION ORTHOPHONIQUE DANS LE CAS DES  
TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE



# CHAPITRE I

## LE ROLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

---

Que signifie apprendre une langue, sa langue ? On peut répondre à cette question différemment selon nos positions théoriques. Parmi les études portant sur le développement du langage chez l'enfant, deux positions s'affrontent : d'une part, l'approche innéiste estimant que l'enfant a déjà en lui les règles du fonctionnement du langage, et d'autre part, l'approche interactionniste considérant l'importance du cadre culturel et des expériences langagières pour le développement du langage. Ces deux approches n'appréhendent pas de la même façon le développement et le fonctionnement du langage (cf. Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1999). Nous revenons brièvement sur chacune de ces perspectives théoriques.

Selon la perspective innéiste ou générativiste (Chomsky, 1981, Chomsky, 1965), l'enfant est prédisposé à acquérir une langue en étant équipé d'une grammaire universelle. Cette dernière consiste en des connaissances innées des principes ou des universaux linguistiques auxquels on affecte des paramètres spécifiques d'une langue à une autre. L'enfant n'apprend donc pas la grammaire mais elle est innée.

*« Nous pouvons concevoir l'état initial comme « un dispositif d'acquisition du langage » (language acquisition device), qui reçoit l'expérience comme « entrée » et donne la langue*

comme « sortie » - laquelle est représentée intérieurement dans le cerveau. » (Chomsky, 2005 : 42).

L'état initial ou le Dispositif d'acquisition du langage prédétermine les principales caractéristiques du développement langagier chez l'enfant. L'entourage et l'expérience langagière de l'enfant n'ont alors qu'un rôle minimal et sont considérés comme un déclencheur permettant de régler les paramètres. Ce rôle minimal est d'ailleurs argumenté par « la pauvreté du stimulus » (*poverty of stimulus*, Chomsky, 1980, 1985). Le langage adulte est caractérisé comme étant dégénéré, mal formé, fragmenté, pauvre et insuffisant pour l'acquisition de la grammaire.

« Il semble donc qu'un enfant doit être en mesure d'inventer une grammaire générative qui définisse la notion de "bien formé" et assigne des interprétations aux phrases, alors même que les données linguistiques primaires qu'il met à la base de sa construction théorique sont déficientes de bien des points de vue, par rapport à la théorie qu'il construit. » (Chomsky, 1971: 43).

Les enfants acquièrent une langue rapidement alors que celle-ci leur est présentée de manière lacunaire et agrammaticale. Toutefois, ces affirmations ne se fondent pas sur une analyse réelle de données verbales reçues par les enfants. En s'opposant à cette position innéiste, dès les années 1970, une série d'études ont eu pour objectif de vérifier ces dires et d'analyser le langage entendu par les enfants. Les productions verbales adultes sont parues bien formées et grammaticales, bien qu'elles soient modifiées lorsqu'elles sont adressées aux enfants. Ce registre particulier a été appelé de diverses façons *Baby Talk*, *motherese*, *child directed speech*, *langage modulé*, ou *langage adressé aux enfants* (cf. section 2).

Ces travaux ont notamment permis de souligner le rôle central des interactions sociales sans renier pour autant les prédispositions biologiques et sociales. Ainsi, ils postulent que « la compétence humaine est à la fois biologique par son origine et culturelle par les moyens à travers lesquels elle s'exprime » (Bruner, 1987 :17). Dans cette conception, l'esprit se construit et se réalise dans et à travers un cadre culturel.

La perspective socio-interactionniste considère que les enfants découvrent leur culture à travers les interactions sociales. L'intersubjectivité joue un rôle important dans cette découverte. Le désir de communiquer avec autrui et de comprendre les intentions communicatives d'autrui est ce qui permet à l'enfant d'acquérir sa langue. Bruner (1987)

---

montre alors que même si le LAD existe, l'entrée de l'enfant dans la langue ne peut se réaliser que grâce à un « *système de support pour l'acquisition du langage* » (LASS, '*Language acquisition support system*'). Dans cette conception, l'entourage de l'enfant et son expérience jouent un rôle fondamental. L'acquisition du langage ne peut se comprendre que dans son cadre culturel (Bruner, 1996). Les enfants apprennent leur langue à travers le langage adulte entendu.

« *Ainsi, la culture, même si elle est elle-même un produit humain, façonne, en même temps qu'elle les rend possibles, les activités d'un esprit spécifiquement humain. Dans cette perspective, apprendre et penser sont des activités toujours situées dans un cadre culturel, et elles dépendent toujours de l'utilisation de ressources culturelles.* » (Bruner, 1996 : 18).

Avant de commencer à parler, l'enfant communique avec autrui. On observe des intentions communicatives précoces qui se manifestent de diverses façons, notamment par des gestes, des regards. Acquérir le langage ne consiste pas à apprendre des règles grammaticales de manière décontextualisée mais à utiliser du langage dans des situations qui ont du sens et dans des activités au sein desquelles on agit avec l'autre. La signification des signes linguistiques réside dans leur usage et le rôle qu'ils jouent dans les jeux de langage. La signification n'est donc pas donnée *a priori* mais elle se construit dans et à travers l'interaction. Le langage est lié aux activités humaines et il est au service des différents *jeux de langage* (Wittgenstein, 1961) qui sont eux-même dépendants d'une pratique sociale culturellement et historiquement déterminée appelée par Wittgenstein (1961) *une forme de vie*.

Comme nous allons le voir tout au long de ce chapitre, dans le processus d'acquisition, l'adulte a un rôle actif : il maintient au sein de l'interaction un « *réglage minutieux* » (Bruner, 1987), permettant à l'enfant de s'approprier les règles d'usage du langage, il offre des formes et des structures langagières dont l'enfant peut déjà avoir connaissance mais dans des contextes différents et à travers différentes pratiques langagières (Bronckart, 1997). Le développement du langage se base sur des interventions appropriées et répétées à travers des formats, des cadres, des scénarii familiaux ou des routines qui ont un sens pour l'enfant. Ainsi, les structures du langage émergent de l'usage du langage (Tomasello, 2003) et l'enfant fait l'expérience d'unités langagières par leurs valeurs dans les jeux de langage dans lesquels il se trouve impliqué (F. François, 1993). Les formats, qui s'enrichissent progressivement et de

manière parallèle au développement de l'enfant, vont donc permettre à l'enfant d'acquérir des façons de faire et de dire en dialogue.

Cette approche sociale, culturelle et historique, dans laquelle nous nous inscrivons, est présentée dans la section 1, puis nous nous intéressons à la relation entre les interactions sociales et le développement du langage, plus précisément, à travers la question du langage adressé aux enfants tout-venant (section 2).

## **1.0 DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE : APPROCHE SOCIALE, HISTORIQUE ET CULTURELLE**

L'enfant s'approprie le fonctionnement de sa langue en fonction de ses besoins communicationnels et des nécessités discursives. Nous observons la manière dont les processus d'acquisition peuvent avoir lieu dans l'environnement de l'enfant et à travers les interactions sociales.

### **1.1 « LA LOI GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT CULTUREL »**

Contrairement à Piaget (1923/1966), qui sous-estime l'importance de la dimension sociale, Wallon (1942/1970), Vygotski (1936/1997) ou Bruner (1983a) ont insisté sur le rôle de l'environnement en montrant que tout développement humain est ancré dans un contexte social, historique et culturel.

Selon l'approche historico-culturelle de Vygotski (1936/1997), la relation entre l'homme et l'environnement est médiatisée par le groupe social. C'est à partir de cette observation qu'il développe une *loi générale du développement culturel* selon laquelle l'acquisition des fonctions psychiques supérieures se réalise sur deux plans :

*“Any function in the child’s cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plan, and then on psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category.”* (Vygotski, 1981 : 163)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> « Toute fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois ou sur deux plans. D'abord elle apparaît au plan social et ensuite au plan psychologique. D'abord elle se manifeste entre les personnes comme une catégorie interpsychologique et puis en l'enfant comme une catégorie intrapsychologique » (traduction de Deleau, 2006 : 62).

Un processus d'intériorisation s'effectue au cours du développement de l'enfant au moyen d'échanges avec autrui et dans le cadre des interactions sociales. La construction des fonctions psychiques supérieures est sociale : le développement passe d'une phase externe gérée par un adulte plus expert dans l'interaction (phase inter-psychologique) vers une phase interne gérée par l'enfant par une activité individuelle (phase intra-psychologique). En d'autres termes, il s'agit du passage d'une activité sociale et collective vers une activité individuelle. L'ancrage du développement de l'enfant est donc par nature social.

Ainsi, c'est dans un circuit de la communication où il interagit avec autrui que l'enfant s'approprie les outils linguistiques dont il a besoin. Il construit un système de signes parce qu'il est en présence de discours et non parce qu'il est confronté à des grammaires (F. François, 1993). On peut donc dire que c'est par *un travail dialogique* que l'enfant apprend à parler (Bakhtine, 1979/ 1984). F. François (1993) souligne l'importance des relations dialogiques pour l'acquisition du langage. « *Un point est sûr : l'enfant qui apprend à parler ne va pas de la langue à la parole, mais du discours de l'autre au discours de soi* » (F. François, 1993 : 36).

Les discours sont médiatisés par les instruments psychologiques et ils permettent d'accomplir des transformations sur les autres. Les instruments psychologiques sont des élaborations culturelles. « *Ils sont **sociaux** par nature et non pas organiques ou individuels* » (Vygotski, 1930/ 1985 : 39) car ils sont intégrés par l'enfant lors de son développement au cours des interactions avec son entourage. Ce sont également **des outils culturels** car ils ont été créés par l'homme et qu'ils sont liés à l'histoire de la société.

« *Le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc...* » (Vygotski, 1930/ 1985 : 39) sont des exemples d'instruments psychologiques. Cependant, pour Vygotski, le langage en est une forme privilégiée. Le langage est à la fois un outil pour penser et un outil pour communiquer.

C'est parce que l'enfant s'approprie des formes culturelles d'activité (des outils), au cours des interactions qui s'instaurent avec les adultes, que peuvent se mettre en place les formes supérieures du comportement. Le passage de ces instruments vers l'intrapsychologique et au

terme du processus d'intériorisation, l'enfant pourra lui-même devenir médiateur de la culture.

Le développement du langage, en tant qu'instrument psychologique, rend compte également de cette évolution par le passage d'une activité sociale et collective vers une activité individuelle. La question du « langage égocentrique » illustre bien la façon dont Vygotski considère le processus d'intériorisation. Il est bien connu que la vision du développement du langage de Vygotski (1936/1997) diffère totalement de celle de Piaget (1923/1966). Alors que ce dernier voit une évolution d'un langage égocentrique vers un langage socialisé, Vygotski montre que le langage évolue d'un langage social vers un langage égocentrique se transformant en langage intérieur. Le langage a pour fonction première la communication et il est fondamentalement social. Apparaissant sur cette base sociale, le langage égocentrique est une forme particulière qui n'est pas adressée à autrui. Ce langage apparaît deux fois plus lorsque l'enfant est confronté à une difficulté. Il a une *fonction de décharge*, c'est un instrument de la pensée c'est-à-dire « *qu'il commence à remplir la fonction d'élaboration d'un plan pour résoudre le problème qui surgit* » (Vygotski, 1936/1997 : 97). Ce langage lui permet de s'orienter, de trouver une solution. Le langage égocentrique ne correspond donc pas à de simples commentaires mais il s'agit d'un véritable raisonnement. Au cours de son développement, le langage égocentrique se transforme en langage intérieur. Ainsi, le langage égocentrique est un stade transitoire sur l'axe d'évolution allant d'un langage extériorisé, social vers un langage intérieur.

Pour Vygotski, « *la pensée de l'enfant [...] dépend de son développement de la maîtrise des moyens sociaux de la pensée, c'est-à-dire dépend du langage. Le développement de la pensée dépend du langage, des moyens de la pensée et de l'expérience socio-culturelle de l'enfant* » (Vygotski, 1936/1997: 187).

La pensée se réalise par le langage qui est fondamentalement social. Le langage ne peut s'acquérir qu'à travers les échanges avec autrui, dans les interactions sociales et à travers l'intersubjectivité.

## 1.2 FORMAT ET ATTENTION CONJOINTE

L'enfant acquiert sa langue dans un contexte social et à travers les interactions sociales avec autrui. Les recherches se sont donc intéressées aux caractéristiques de l'interaction qui lui

permettent de se développer. Elles ont principalement mis en évidence la présence d'une structure stable et dynamique en interaction s'inscrivant dans des *formats* au sein desquelles une *attention conjointe* est partagée. Ces deux aspects sont décrits ci-dessous.

Au sein d'interactions adulte-enfant, des activités répétitives se mettent en place comme les repas, les bains, les jeux. Elles deviennent routinières pour l'enfant et son interlocuteur. La récurrence des actions dans ces activités renforce et aide à faire sens pour l'enfant. Bruner (1983a, 1987) montre l'importance de ces routines interactives au cours d'activités de la vie quotidienne et pendant la période pré-linguistique. Ces situations répétées constituent un '**format d'interaction**' (ou scénario) qui se caractérise comme « *un exemplaire simplifié de cette classe de relations [relations sociales]. Il s'agit d'un microcosme régi par des règles et dans lequel l'adulte et l'enfant interagissent* » (Bruner, 1984 : 22). Ce sont des épisodes réguliers et dépendants (l'acte d'un locuteur dépend d'un acte préalable de l'autre). Ainsi, ces activités permettent à l'enfant d'observer l'alternance des actions, des échanges et d'acquérir le système de communication de la communauté. Il est impliqué dans un contexte social au sein duquel des échanges se construisent et vont se complexifier au fil du temps.

Bruner (1987) décrit un exemple de format particulier dans le cadre d'une activité ludique, le '*jeu de coucou*'. C'est en observant des interactions que cette activité a été décrite. Au sein de cette activité, une structure de base est répétée. Elle est constituée de la disparition et de la réapparition d'un objet ou d'une personne. Cette structure est invariante. Au sein de celle-ci certains constituants peuvent varier comme la distribution des rôles, les modifications prosodiques, les productions verbales accompagnant les actions, etc. Ce sont donc ces constituants réalisant la structure de base (invariante) qui varient. Au fur et à mesure, l'enfant apprend les règles et la structure de l'activité et devient de plus en plus actif. Il constate également qu'il peut y avoir des variations sans pour autant que l'interaction ne soit altérée. La mère s'adapte au progrès de son enfant en facilitant sa participation et en prenant en charge l'activité au début, puis en se retirant progressivement et en lui permettant d'agir. Le caractère répétitif et régulier du format permet à l'enfant de s'inscrire dans une activité qui a du sens pour lui et lui permettra d'en comprendre les variations (telles que les énoncés de sa mère) et d'acquérir des savoir-faire et des savoir-dire. Les scénarii sont considérés comme favorables au développement langagier. Dans cette activité en particulier, le langage a un rôle

spécifique puisque le jeu lui-même est formé par des énoncés. L'enfant fait l'expérience d'un langage performatif en réalisant comment faire quelque chose avec des mots. Par ailleurs, il permet à l'enfant d'apprendre les règles sous-jacentes à l'usage du langage comme la gestion de l'interaction.

Lors de ces premiers échanges dyadiques entre un adulte et un enfant, il s'établit entre eux *une intersubjectivité primaire* puis *une intersubjectivité secondaire* (vers 9 mois) qui implique une attention conjointe entre les deux locuteurs vers un objet commun (Trevarthen & Aitken, 2001). Par intersubjectivité, on entend l'adaptation et l'ajustement de sa conscience individuelle et intentionnelle à la subjectivité des autres (Trevarthen & Aitken, 2001) permettant ainsi de comprendre leurs intentions communicatives. Des moments *d'attention conjointe* sont partagés entre l'enfant et un adulte (le plus souvent la mère en tant qu'interlocuteur privilégié). Une relation triadique se met en place entre l'enfant, l'adulte et l'objet ou l'événement vers lequel leur attention est dirigée (Moore & P. Dunham, 1995). L'enfant comprend alors que l'autre est aussi un « *agent intentionnel* » (Tomasello, Kruger & Ratner, 1993). On parle d'attention conjointe car les conduites des sujets sont orientées vers le même objet et, par ailleurs, leur attention est orientée vers l'attention de l'autre sur l'objet. Cette attention peut se manifester par du pointage, du discours, etc. et elle se réalise par la voix, un geste ou un regard qui est porté successivement sur l'adulte et sur l'objet. C'est à partir de ce moment que l'enfant est capable de suivre le regard de l'autre, de s'engager dans des scènes d'interaction autour d'un objet mais également de diriger l'attention de l'adulte vers des objets, notamment par des proto-impératifs, dans le but d'obtenir quelque chose, ou par des proto-déclaratifs, pour référer à un objet ou un événement (Bates *et al.*, 1979), voire pour donner des informations (Liszkowski *et al.*, 2006). Le pointage manifeste l'intention communicative de l'enfant et sa capacité à créer un espace d'attention.

Pour identifier un épisode d'attention conjointe, Tomasello et ses collaborateurs considèrent que trois conditions, au moins, doivent être réunies (Tomasello & Todd, 1983, Tomasello & Farrar, 1986) : premièrement, l'épisode est initié par l'un des deux locuteurs, deuxièmement, le regard des deux locuteurs s'accorde pendant au moins trois secondes, et troisièmement, l'enfant a conscience de cette interaction. Il doit donc y avoir une conscience partagée d'une attention. Un objet ou un événement est focalisé par l'attention partagée entre les deux locuteurs dans la relation triangulaire. Cette focalisation est propice à la mise en place

d'activités langagières, telles que la dénomination (*labelling*, Ninio & Bruner, 1978, Goldfield & Snow, 2005, Goldin-Meadow *et al.*, 2007, nous développons cette question ci-dessous).

M. Carpenter, Nagell & Tomasello (1998) ont mis en évidence l'existence d'un pattern développemental selon lequel les compétences communicationnelles des enfants se mettent en place progressivement. En s'engageant dans des scènes d'attention conjointe, l'enfant produit des gestes communicatifs (impératifs, déclaratifs) et des vocalisations. L'enfant est capable de suivre et de contrôler l'attention de l'autre, il est également capable d'apprendre par imitation. Ces capacités vont lui permettent de produire des signes linguistiques les mois suivants. Dans cette description développementale, les gestes communicatifs sont importants pour la mise en place du système de signes linguistiques. De nombreuses études (Clark, 1978, Morgenstern, 2006, Goldin-Meadow *et al.*, 2007) ont travaillé sur la question des pointages chez le jeune enfant et sa relation avec le développement du langage amenant notamment Butterworth (2003) à considérer le geste de pointage comme la *voie royale* vers le développement langagier.

Les capacités qu'ont les enfants à partager une attention avec les autres sur les objets et les événements sont nécessaires pour acquérir les usages appropriés du langage (Tomasello, 2003). Tomasello et ses collaborateurs ont montré le rôle de l'attention conjointe pour le développement ultérieur du vocabulaire (Tomasello & Todd, 1983, Tomasello, 2004). Les diverses expériences menées ont montré une corrélation entre la quantité de scènes d'attention conjointe au sein desquelles les parents et l'enfant sont engagés et le développement ultérieur du vocabulaire (Tomasello & Farrar, 1986, M. Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998). Les enfants, qui sont plus souvent engagés dans des scènes d'attention conjointe avec leur mère à 12 mois, sont ceux qui comprennent et produisent plus de langage au même âge et les mois suivants (Tomasello, Mannle & Kruger, 1986) et qui ont un vocabulaire plus étendu à 18 mois (Tomasello & Todd, 1983). A 18 mois, l'acquisition de nouveaux mots est plus souvent facilitée lorsque l'adulte produit des interventions qui suivent l'attention de l'enfant que lorsqu'il produit des interventions qui la dirigent (Tomasello & Farrar, 1986, Akhtar, F. Dunham, P. Dunham, 1991, P. J. Dunham, F. Dunham & Curwin, 1993). Les mêmes résultats ont été observés pour le développement syntaxique (entre 1;2 et 2;7 ans, Rollins & Snow, 1998). Par exemple, Veneziano (1987b) montre la façon dont les premiers dialogues se construisent progressivement passant d'une forme d'échanges simples constitués d'une

réplique par locuteur à des échanges réciproques de type imitatif et vers des séquences discursives. Dans ces échanges, l'adulte suit l'attention de l'enfant en interprétant l'énoncé de l'enfant et en ajoutant éventuellement de nouvelles informations. Des effets sur le développement syntaxique, et plus précisément sur la production d'énoncés constitués de plusieurs mots, ont été observés lorsque l'enfant poursuit le discours en reprenant une partie de l'énoncé de l'adulte, non produite préalablement. La focalisation sur un élément du discours, l'attention de l'enfant sur cette focalisation et, plus précisément, le rôle de l'imitation ou de la répétition d'une partie de l'énoncé favorise le développement langagier (nous développons cette question au paragraphe 2.2.1). Ceci montre que les capacités socio-pragmatiques des enfants contribuent au développement du langage, comme la façon dont les mères s'engagent dans l'échange avec leur enfant (en suivant leur attention ou en la dirigeant).

Toutefois, ces résultats tendent à être relativisés par les études portant sur d'autres cultures (voir Akhtar & Gernsbacher, 2007). Par exemple, Vigil (2002) a conduit une étude sur des mères anglaises et des mères immigrantes parlant chinois et vivant en Angleterre. Ces deux types de mères présentent des conduites langagières différentes en dialogue avec leurs enfants : soit elles suivent l'attention de leur enfant (mères anglaises) soit elles dirigent leur attention (mères chinoises). Malgré ces différences de style, les enfants ne présentent pas de différences significatives dans leur développement lexical à 18 mois. Pour l'auteur, cela signifie que les deux stratégies peuvent être efficaces. Ces résultats sont souvent repris pour montrer que l'attention conjointe n'est pas nécessaire. Toutefois, Vigil (2002) montre, de manière complémentaire, que les mères chinoises accompagnent leurs conduites langagières de manipulation des objets et des mains des enfants pour montrer les façons de jouer avec les jouets. D'autres études ont également montré que lorsque l'attention de l'enfant est redirigée avec succès (c'est-à-dire que l'enfant suit ce nouvel objet d'attention), cela contribue à son développement langagier (Shimpi & Huttenlocher, 2007, Shimpi, Fedewa & Hans, 2012). Ces stratégies plus directives de certaines mères sont courantes dans de nombreuses cultures (Bornstein *et al.*, 1990, cf. 2.4). Ces études montrent que les conduites « directives » des mères (Lieven, 1994) peuvent contribuer favorablement au développement langagier des enfants lorsqu'elles sont contextualisées et ancrées dans la situation.

Par ailleurs, la corrélation observée entre la fréquence des scènes d'attention conjointe et le développement du langage semble importante seulement dans les premières phases de développement langagier (Tomasello, 2004). En effet, les effets s'estompent (M. Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998) puis tendent à disparaître (Morales *et al.*, 2000) au cours de la deuxième année de vie.

Dans les scènes d'attention conjointe, l'enfant dirige ou suit le focus attentionnel de l'adulte. Au sein de ces échanges, ce dernier peut se référer à des objets ou à des événements présents dans la situation de communication. Ces scènes d'attention conjointe peuvent s'inscrire dans des *routines conversationnelles* ou de *formats interactifs* (Bruner, 1983a). Comme nous l'avons dit précédemment, les formats se caractérisent comme des situations familières, régulières et répétées et qui présentent une structure interactive stable (Bruner, 1987). De plus, dans le cadre de ces formats, l'adulte parvient à diriger l'activité de l'enfant par son discours et ses actions (Wertsch, 1982). L'adulte limite le niveau de difficulté aux compétences de l'enfant tout en étant au-delà de celles-ci afin de se situer dans une zone potentielle de développement (cf. 1.3). Enfin, les formats permettent de créer des conventions d'interaction par l'emploi de signes dans l'action comme l'alternance des tours de parole ou les actes de langage. L'alternance dans le jeu entre « prendre » et « donner », « se cacher » et « être caché » ainsi que les changements des rôles entre la mère et l'enfant, préfigure l'alternance des prises de parole en conversation. Ces formats constituent un *microcosme* ou une « *mini-culture* » construite avec l'adulte (Bruner, 1983a : 289). Au sein des formats, les enfants font l'expérience des relations sociales qui sont déterminées socialement et culturellement. Ce microcosme est donc en conformité avec la culture et les relations sociales partagées avec les membres de la communauté. Ils se retrouvent à chaque interaction avec l'enfant. Ils sont créés et recréés. Les formats présentent ainsi deux caractéristiques fondamentales : d'une part, la création d'une activité conjointe répétée en fonction d'un but, et d'autre part, ce processus est dynamique et non figé dans le temps puisque les formats s'intègrent progressivement à des formats plus complexes.

Bruner s'est principalement focalisé sur la manière dont les formats permettaient aux jeunes enfants de mieux comprendre le fonctionnement des interactions et d'avoir un rôle plus actif dans ces activités. La question des routines ou des *scripts* (Katherine Nelson & Gruendel, 1986) a été observée en évaluant leurs effets sur le développement langagier des enfants et sur

la façon dont ils interviennent (Conti-Ramsden & P. Friel-Patti, 1987, Snow & Goldfield, 1983). Par exemple, Conti-Ramsden & P. Friel-Patti (1987) ont comparé trois situations d'interaction en fonction du degré de routinisation des jouets (une situation avec des jouets connus courants, sans jouets et avec des jouets inconnus). Les résultats indiquent que le MLU (*Mean Length of Utterance* ou LME en français) des enfants est plus bas dans la situation de jouets inconnus que dans les deux autres situations. En revanche, il n'y a pas de différence pour le MLU des mères en fonction de la situation. Dans des situations routinières, les compétences des enfants sont mieux observées : ils prennent plus d'initiatives et la dépendance sémantique est plus élevée dans ce contexte que dans la situation de jouets inconnus. De même, Snow, Perlmann & Nathan (1987) montrent que dans les activités routinières, les enfants ont un langage plus complexe et que les énoncés des mères sont plus dépendantes sémantiquement dans les activités routinières.

Routinière ou non, l'attention conjointe devrait être similaire dans les deux types de situation. Pour Tomasello (1998), les routines permettent à l'enfant de mieux prévoir l'attention conjointe ou les formes d'attention de l'adulte. Selon l'auteur, l'enfant acquiert un signe linguistique en comprenant les intentions communicatives de l'adulte. Le caractère prévisible des formats ou des routines permet à l'enfant de comprendre l'intention communicative de l'autre et ainsi il peut à son tour employer le nouveau signe.

L'ensemble de ces travaux portant sur les formats ou les scripts mettent en évidence leur caractère structuré, répété et intentionnel. Sa systématisme, et par conséquent sa prévisibilité, permettent à l'enfant de s'approprier les structures qui forment un cadre interactionnel d'où émergent le lexique et la grammaire.

Les interactions autour d'une « lecture de livre » illustre bien la façon dont les formats permettent l'acquisition de nouvelles compétences langagières et plus précisément dans la mise en place de la communication référentielle (Ninio & Bruner, 1978, Bruner, 1987). Lors de cette activité, les locuteurs se focalisent sur des images qu'ils dénomment. Les auteurs ont montré la relation entre la variété d'énoncés produits par la mère et le développement de la fonction référentielle chez l'enfant. Par exemple, l'observation des interactions entre une mère et son enfant (Richard) en situation de « lectures de livre » sans texte a mis en évidence que la mère avait quatre types de 'vocables' avec un nombre restreint de variantes pour chaque type. Ces vocables se présentent presque toujours dans cet ordre : le vocatif comme 'regarde' ou

‘regarde ça’ pour attirer l’attention de l’enfant, la question de type ‘qu’est-ce que c’est ?’, la désignation ou la dénomination sous la forme ‘c’est un X’ et des feedbacks comme ‘oui’. Ils constituent alors la structure fondamentale du scénario « de lecture ». Par ailleurs, l’auteur constate l’adaptation de l’action de la mère en fonction des connaissances et des compétences de l’enfant. Par exemple, la mère pouvait être amenée à répéter la question si elle considérait que l’enfant était en mesure d’apporter une réponse. Les conduites verbales de la mère étaient différentes selon que l’étiquette était connue ou nouvelle pour l’enfant, etc. En ce sens l’entourage de l’enfant soutient le développement de ce dernier. Cette activité offre un cadre répétitif et structuré qui le rend prévisible et porteur de sens.

Les formats interactionnels sont favorables au développement de savoir-faire et de savoir-dire. Ils ont principalement été décrits dans le cadre d’interactions avec de jeunes enfants et dans les premières étapes de leur développement. Malgré un nombre moins important de recherche, ils jouent un rôle important dans toutes les phases de développement de l’individu et ils s’inscrivent dans diverses situations d’interaction de tutelle, comme les interactions entre un moniteur et son élève lors de l’apprentissage de la conduite automobile (Carcassonne & Servel, 2009), les interactions en situation exolingue (cf. 1.4.2) ou en rééducation orthophonique (Rodi, 2013, cf. Chapitre II, paragraphe 6.2.2). Dans ces exemples, les formats et le rôle de chaque locuteur jouent un rôle primordial pour le développement de l’enfant. Nous nous centrons désormais davantage sur les formes d’assistance au niveau linguistique (étayage verbal ou linguistique) qui se mettent en place dans l’interaction.

### **1.3 ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT**

A travers les formats et leurs caractéristiques, on voit la façon dont les adultes encadrent les enfants dans l’activité. Si les formats sont bénéfiques pour le développement de l’enfant, c’est parce que les adultes<sup>2</sup> s’ajustent à la participation de l’enfant dans ces activités structurées. Les formats leur permettent d’acquérir de nouvelles connaissances grâce au rôle médiateur de l’adulte.

---

<sup>2</sup> La collaboration entre pairs est plus rarement étudiée (Delamotte-Legrand, 2008). Elle est décrite comme favorisant également le développement des connaissances (Forman & Cazden, 1985).

Le processus d'intériorisation s'effectue dans une zone proximale de développement. Elle est définie par Vygotski de la façon suivante : « *cette disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement* » (Vygotski, 1936/1997 : 351).

L'enfant peut résoudre des problèmes plus compliqués lorsqu'il collabore avec un adulte (ou un enfant plus expert). Cette aide ou collaboration, appelée 'étayage' ('*scaffolding*') (Wood, Bruner & G. Ross, 1976, Bruner, 1983a), contribue au développement mental de l'enfant en fournissant de nouvelles compétences qu'il pourra ensuite s'approprier. Ce développement lui permettra de produire les mêmes tâches sans l'aide de l'adulte. Vygotski indique bien que *le milieu extérieur* est la source de développement chez l'enfant. Cet extérieur est pour Vygotski *les produits de la vie sociale et de l'activité de l'homme* que Bronckart (2013) qualifie « 'de mondes préconstruits' : c'est-à-dire des entités psychiques collectives qui d'une part ont des dimensions à la fois gnoséologiques (de l'ordre des connaissances et/ou savoirs) et praxéologiques (de l'ordre de l'expérience et du savoir-faire), et qui d'autre part se caractérisent par une notable diversité socio-historico-culturelle. » (Ibid. : 217). Le développement de l'enfant se réalise donc par l'intermédiaire de ses savoirs et de ses expériences vécues dans les interactions sociales avec les autres. Par ailleurs, les apprentissages ou les capacités d'apprentissage sont fortement liés voire dépendent du stade cognitif naturel des enfants. Par conséquent, Vygotski considère que : *le 'bon apprentissage' est celui qui anticipe mais aussi réoriente et provoque le développement*. Il doit se situer entre ces deux limites : soit les fonctions sont trop immatures (l'apprentissage ne peut pas commencer), soit le développement est déjà trop engagé (les apprentissages ne peuvent plus réorienter le développement). L'apprentissage doit donc viser les fonctions psychiques en maturation. Ainsi, « *le seul bon enseignement est celui qui précède le développement* » (Vygotski, 1933/1985 :110).

Les caractéristiques de la zone proximale de développement ou de la mise en place des processus d'étayage impliquent de définir deux niveaux de développement : celui atteint par l'enfant et celui qu'il peut potentiellement atteindre. Ces deux niveaux désignent respectivement le développement de l'enfant et les possibilités d'apprentissage. La question

du développement relève de celle *des concepts quotidiens* (ou spontanés) et celle de l'apprentissage dépend davantage *des concepts scientifiques* (ou non spontanés). Ces deux concepts ont des origines différentes : les concepts spontanés se construisent par l'expérience alors que les concepts non spontanés se transmettent par le langage et dans des situations de type scolaire.

Les concepts scientifiques peuvent se développer lorsque les concepts spontanés de l'enfant ont atteint un niveau déterminé et ils vont avoir une influence sur les concepts quotidiens car les deux formes de concepts sont dans un processus d'interaction constant. Les concepts spontanés permettent ainsi l'acquisition des concepts scientifiques. L'école commence des apprentissages non pas à un point zéro mais se trouve en continuité avec un stade de développement atteint par l'enfant avant son entrée à l'école. L'apprentissage est donc considéré comme bidirectionnel.

Le trait principal de l'apprentissage est qu'il déplace la zone proximale de développement. Ainsi, selon Brossard (1999 / 2002, 2004), deux périodes sont à distinguer. D'une part, une période inter-psychique où l'adulte crée un espace intersubjectif avec l'enfant et met à disposition de nouveaux savoirs culturels. Pendant cette période, nous avons à faire à la *définition externe* de zone proximale de développement qui est doublement bornée (par ce que l'enfant sait faire seul et en collaboration). D'autre part, une période intra-psychique où l'enfant s'approprie les concepts scientifiques dans des situations d'enseignement/apprentissage. Ce processus d'appropriation passe par un développement interne (d'élaboration interne des connaissances) où les concepts scientifiques et spontanés vont créer des connexions complexes ; ils mettent en place un travail intérieur de conceptualisation. Il s'agit ici d'une *définition interne* de la zone proximale de développement. Ainsi, les concepts spontanés se développent mais ils sont réorientés par les concepts scientifiques.

Par conséquent, un ajustement minutieux des activités et des conduites interactionnelles de l'adulte doit se faire et se créer dans l'interaction pour favoriser le développement de l'enfant. La zone proximale de développement devient celle de contradiction et de conflit entre une activité solitaire et une activité médiatisée par autrui (Bronckart, 2013). La microgénèse est conçue comme un processus psychologique entre une activité externe et une activité interne

(Wertsch, 1991). Le processus d'appropriation d'une fonction psychique n'est pas une simple reproduction d'un faire comme l'autre, mais c'est une reconstruction intériorisée à partir d'une fonction externe au cours d'une interaction permettant à l'enfant d'en prendre conscience.

#### 1.4 RELATION DE TUTELLE ET ETAYAGE

En continuité avec les travaux de Vygotski, Bruner (1983) a insisté sur l'importance de l'asymétrie des relations dans l'interaction pour le développement du langage où l'adulte fournit à l'enfant un système de support à l'acquisition du langage (L.A.S.S) et où il est un médiateur de la culture.

Le **processus de tutelle** est défini comme « *les moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui* » (Bruner, 1983 : 261). Bruner considère comme fondamental le rôle de tutelle dans le développement du langage. L'interaction de tutelle ou le **processus d'étayage** va permettre à « *l'enfant ou [au] novice [d'être] capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités* » (Bruner, 1983a : 263). Le rôle de l'expert ou de l'adulte est de fournir un processus de soutien où il doit être capable « *d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend et de converger souvent sur elles* » (Bruner, 1983a : 276). Par conséquent, le tuteur s'adapte aux besoins du novice par rapport aux connaissances qu'il a du problème à résoudre. Bruner (1983) montre alors que l'adulte aide « *à prendre en mains [ceux] des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme* » (Ibid. : 263). L'adulte prend en charge une partie de la tâche qui se trouve au-delà de la zone proximale de développement de l'enfant. Toutefois, certains facteurs, tels que l'âge des enfants ou la situation, peuvent avoir une influence sur les interventions du tuteur.

Pour présenter les caractéristiques observées des processus d'étayage en interaction, deux formes d'étayage sont considérées : un étayage centré sur la façon d'accomplir une tâche (comme créer un puzzle ; cf. 1.4.1) et un étayage focalisé spécifiquement sur des productions verbales (cf. 1.4.2). Ces étayages permettent de souligner le rôle du langage comme médiateur et comme éventuel objet d'attention dans les interactions.

#### 1.4.1 PROCESSUS D'ETAYAGE DANS LA REALISATION D'UNE TACHE

Le passage d'une phase inter-psychologique vers une phase intra-psychologique s'observe dans les interactions de tutelle décrites par Wood, Bruner & G. Ross (1976). Ces derniers présentent les modes d'intervention de tuteurs en interaction avec des enfants, âgés de 3, 4 et 5 ans, dans le cadre d'une tâche d'assemblage de 21 blocs en forme de pyramide. Ils notent que les enfants les plus jeunes ont besoin de plus d'aide de la part du tuteur que les enfants plus âgés. Toutefois, les enfants de 3 ans ont tendance à ne pas tenir compte des propositions de l'adulte alors que les autres enfants sont disposés à avoir l'assistance d'un autre (11 refus de l'aide du tuteur de la part des enfants de 3 ans vs. 0 refus pour les enfants plus âgés). Ainsi, dans ce cadre, le principal rôle du tuteur en interaction avec un enfant de 3 ans est d'entraîner l'enfant dans l'activité comme partenaire et de l'inciter à accomplir la tâche. En revanche, en interaction avec des enfants de 5 ans, son rôle est de valider les constructions faites par l'enfant. En interaction avec des enfants de 4 ans, les auteurs indiquent qu'il est plus difficile de voir le rôle du tuteur. Ces enfants se trouvent dans une phase transitoire où ils prennent des initiatives sans toutefois atteindre les objectifs et il est difficile pour le tuteur de fixer un cadre. Pour être efficace, l'adulte doit être attentif à la fois à la tâche en elle-même et à la manière dont elle peut être réalisée et à la performance de l'élève. Ainsi, selon Wood, Bruner & G. Ross (1976), il est nécessaire de fournir un feedback qui s'adapte à l'enfant et à la tâche à accomplir.

La description des interventions du tuteur en interaction avec un enfant a permis à Wood, Bruner & Ross (1976) de dégager *les fonctions d'étayage* suivantes (Bruner, 1983a) :

- **L'entrainement** : l'adulte amène l'enfant à s'intéresser et à adhérer à la tâche à effectuer.
- **Réduction des degrés de liberté** : l'adulte simplifie la tâche de manière à ce que l'enfant puisse atteindre la résolution du problème, en réduisant le nombre d'actes pour pouvoir y parvenir, par exemple.
- **Maintien de l'orientation** : l'adulte maintient présent l'objectif à atteindre de manière à ce que l'enfant ne suive pas d'autres buts. L'enfant doit rester motivé et dans une même orientation.
- **Signalisation des caractéristiques déterminantes** : l'enfant lors de la résolution de la tâche peut faire des écarts. L'adulte présente à l'enfant les caractéristiques de la tâche

afin de lui montrer que sa production s'écarte d'une production correcte. Ceci va lui permettre de comprendre cet écart.

- **Contrôle de la frustration** : le tuteur crée une situation où l'enfant ne peut pas être frustré par ses erreurs et amène l'enfant à la connaissance avec plaisir.
- **La démonstration** : l'adulte offre à l'enfant un modèle en présentant comment faire à partir d'une tentative de l'enfant. Celui-ci pourra ainsi par la suite imiter l'action montrée en exemple. L'imitation suppose que l'enfant soit capable de reproduire cette action et qu'il l'ait comprise préalablement.

Par ces interventions, l'adulte aide l'enfant à accomplir la tâche, en prenant en charge ce qui est trop difficile pour l'enfant, et lui permet de développer de nouvelles compétences.

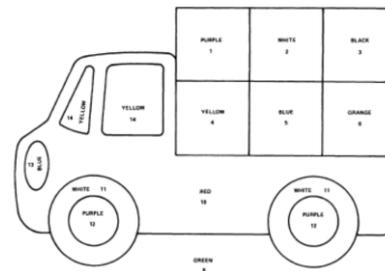
Nous avons vu précédemment que l'étayage fourni par le tuteur varie en fonction de l'âge des enfants et de leurs besoins. Cet ajustement est également mis en évidence dans des interactions mère-enfant. Il a principalement été observé dans une activité de « lecture » de livre d'images avec de jeunes enfants (Snow & Goldfield, 1983, Goodsitt, Raitan & Perlmutter, 1988, Dickinson *et al.*, 1992, Sénéchal, Cornell & Broda, 1995). Par exemple, grâce aux conduites interactives des mères et en devenant routinière, cette situation permet aux enfants de développer des conduites narratives. M.P. McArthur, Adamson & Deckner (2005) ont observé des dyades mère-enfant (N=36) âgés de 24, 30 et 36 mois en interaction avec un livre d'images. Les résultats indiquent que l'assistance des mères est différente en fonction des séances : lors des premières séances, les mères régulent le comportement de leurs enfants, leur demandent d'être attentifs et font des commentaires sur le matériel alors que lors des dernières séances, elles les guident davantage sur la compréhension de l'histoire, elles produisent plus de questions et produisent davantage de feedbacks. Ces différences de style interactionnel de la part des mères sont liées au changement de participation des enfants qui deviennent, au fil des séances, plus actifs pendant la lecture de l'histoire. Les conduites interactionnelles des mères évoluent donc en fonction de celles de leurs enfants et de la familiarité avec le support, jusqu'à laisser les enfants en prendre la responsabilité (Dickinson *et al.*, 1992).

Wertsch et ses collaborateurs ont également montré la manière dont un adulte ou une personne plus experte apporte une assistance particulière dans l'interaction. Pour eux, l'apprentissage est conçu comme le passage d'un stade d'hétérorégulation à un stade

d'autorégulation où l'enfant prend en charge l'activité et ses actions. En ce sens, ces travaux sont en continuité avec l'approche socioculturelle où le développement se construit à travers la participation sociale croissante à la vie d'une communauté de pratiques. Dans ce cadre socio-culturel, des interactions, des collaborations et des rapports interpersonnels se créent et définissent les activités.

**Figure 2 – 'Truck Puzzle' tiré de Wertsch *et al.*, 1980, p. 1217**

Dans le cadre d'interaction adulte-enfant, Wertsch a travaillé sur différentes recherches à partir d'un protocole semblable, la construction d'une copie d'un puzzle qui soit conforme au modèle présenté (cf. Figure 2).



Les recherches ont suivi deux axes d'analyse : d'une part, le processus d'internalisation par l'enfant de la réalisation d'une tâche, c'est-à-dire le passage d'une activité assistée à une activité autonome, et d'autre part, les aspects sémiotiques de la médiation langagière. Il part de l'hypothèse selon laquelle l'adulte prend en charge ce qui semble difficilement accessible pour l'enfant puis il le laisse progressivement gérer la tâche. Les aspects sémiotiques sont analysés en regardant les formes des conduites des mères selon qu'elles sont directives explicites mentionnant l'action à effectuer (ordre direct, impératif modulé, expression d'un besoin ou d'un désir personnel et demande de permission) ou directives non explicites (question directive, allusion) en se basant sur la classification de Ervin Tripp (1976, 1977).

La tâche consiste à reproduire un camion à partir d'un modèle (cf. Figure 2). L'action se structure autour de trois étapes dans la représentation qu'a l'adulte de la tâche : 1) regarder le modèle pour déterminer l'identité et la localisation de la pièce à insérer dans la copie, 2) sélectionner la pièce parmi un ensemble de pièces, 3) placer la pièce choisie à l'étape 2 dans l'objet copié. L'ensemble de ces étapes constitue « l'action » et les étapes sont considérées comme des étapes stratégiques. Cependant, l'action fait partie d'une action plus grande, à savoir construire l'intégralité du puzzle. Ces aspects stratégiques peuvent être totalement ou

partiellement partagés avec l'enfant, ce qui implique qu'ils peuvent avoir une représentation ou une définition de la situation différente.

Les principales conclusions de l'auteur se basent sur deux études. Tout d'abord, une première étude porte sur des interactions mère-enfant (Wertsch, 1979, Wertsch *et al.*, 1980) appartenant à trois groupes d'âges : 2<sup>1/2</sup> ans (âge moyen de 2;9), 3<sup>1/2</sup> ans (âge moyen de 3;7) et 4<sup>1/2</sup> ans (âge moyen de 4;5). Et, une deuxième étude a comparé les interactions mère-enfant d'âge moyen de 6;5 ans et les interactions institutrice-enfant âgé en moyenne de 6;4 ans (Wertsch, Minick & Arns, 1984).

S'agissant des interactions mère-enfant (Wertsch, 1979, Wertsch *et al.*, 1980), Wertsch et ses collaborateurs notent quatre étapes développementales. Dans la première étape, la mère et l'enfant n'ont pas la même définition de la situation. Ainsi, les interventions de la mère ne permettent pas à l'enfant de réaliser la tâche. Ce dernier ne sait pas ce qui doit être fait. Par exemple, si la mère dit '*I think that's a window*', il va se retourner vers la fenêtre de la salle dans laquelle il se trouve. Il ne comprend donc pas la relation entre le langage et la situation dans laquelle il se trouve. Dans la seconde étape, l'enfant comprend qu'il s'agit d'une situation au sein de laquelle il doit participer. Il accomplit correctement les directives explicites, mais il rencontre des difficultés pour réaliser les directives non explicites. Ceci est principalement lié au fait que la mère et l'enfant ne partagent pas encore la même définition de la situation. L'adulte est le seul à ce moment là à assumer la gestion de la tâche. Dans la troisième étape, la tâche est réalisée au niveau inter-psychologique. L'enfant se construit une représentation globale de la tâche qui lui permet de comprendre les directives non explicites et de les exécuter. Ainsi, ces directives non explicites prennent sens pour l'enfant. Enfin, dans la quatrième étape, on se situe à un niveau intrapsychologique. L'enfant accomplit de manière autonome la tâche en se parlant à lui-même. Quant aux conduites des mères, celles-ci s'ajustent au développement de leurs enfants puisqu'avec l'âge, elles passent d'un usage de directives explicites vers un usage de directives non explicites. Dans le cadre des trois premières étapes, la résolution du problème est effectuée au niveau interpsychologique, dans la zone proximale de développement de l'enfant et avec une forme d'assistance de la part de l'adulte.

Wertsch *et al.* (1980) ont étudié plus précisément une des étapes stratégiques de cette situation : 'regarder le modèle'. Alors que les enfants les plus âgés effectuent toutes les

actions nécessaires pour sélectionner une pièce et l'insérer correctement dans la copie, les enfants les plus jeunes ont besoin d'une aide complémentaire de l'adulte. Ainsi, une progression est observée : d'une hétéro-régulation vers une auto-régulation des regards vers le modèle. La résolution du problème est le résultat d'une résolution conjointe : l'enfant internalisant les stratégies proposées par la mère en le guidant pour le positionnement de chaque pièce du puzzle. Par ailleurs, les interventions des mères varient en fonction de l'âge des enfants. Par exemple, avec les enfants les plus âgés, les mères emploient davantage de directives non explicites. De plus, même si les mères demandent aux enfants d'avoir le même comportement, les enfants les plus jeunes n'interprètent pas ces mouvements comme des actions stratégiques contrairement aux enfants les plus âgés. Les processus mis en place par les enfants pour résoudre la tâche diffèrent selon leur âge. Les plus âgés sont le plus souvent responsables des actions avec une auto-régulation voire une régulation indirecte de la part des mères, tandis que pour les plus jeunes, ce sont les mères qui sont responsables des actions. Avec l'âge, les enfants assument progressivement la responsabilité de la tâche.

S'agissant de la comparaison interactions mère – enfant et institutrice – enfant (Wertsch *et al.*, 1984), les auteurs notent des conduites différentes selon le statut des adultes. Les résultats indiquent que les mères emploient davantage de formes directes de régulation (84%) que les institutrices (24%). Lorsque ces dernières emploient des formes directes, elles identifient indirectement une pièce en orientant l'attention des enfants vers le modèle. Il y a donc des différences quant aux conduites des adultes (mère *vs.* institutrice). Les institutrices encouragent davantage les enfants à accomplir la tâche de manière autonome, même s'ils peuvent être amenés à commettre des erreurs, alors que les mères encouragent moins les enfants à prendre en charge la responsabilité de l'action et utilisent davantage des formes directes de régulation et vont même parfois jusqu'à réaliser certaines parties de la tâche à la place de l'enfant. Ainsi, les institutrices amènent les enfants à acquérir de nouvelles compétences et à considérer l'ensemble des tâches à réaliser, alors que les mères laissent les enfants effectuer les tâches les plus simples seulement et à prendre en charge les tâches les plus compliquées.

A travers les recherches de Wertsch et ses collaborateurs, on note que l'aide apportée par l'adulte à l'enfant dans une résolution de tâche fait sens et elle se réalise parce que l'enfant a une définition de la situation semblable à celle de l'adulte. Le soutien de l'autre permet à

l'enfant d'intérioriser de nouvelles compétences cognitives et langagières en associant des actes de langage aux actions. L'action de l'individu est façonnée par les outils de médiation. Pour Wertsch (1991), l'action médiatisée doit être considérée en tenant compte à la fois de l'agent et des outils culturels. Ainsi, selon lui, puisque ce sont les outils qui façonnent l'action, il considère que pour faire référence à l'agent, il est préférable de parler d'*individus-agissant-avec-des-outils-médiationnels* « *person-acting-with-mediational-means* » (Wertsch, 1991 : 12). L'action est toujours réalisée par un ou plusieurs agents qui utilisent des outils de médiation comme des formes langagières. L'aide assistée des adultes permet aux enfants de prendre la responsabilité de l'accomplissement de la tâche ou d'un segment de l'activité. Par conséquent, ils sont amenés à développer des capacités d'agir (Bronckart, 2004).

Ces capacités d'agir et de faire sont acquises dans l'interaction avec un autre plus compétent où une relation de tutelle s'installe. Dans les recherches décrites précédemment, la tâche consistait à créer un puzzle. Le langage, en tant qu'outil, joue un rôle particulier dans cette résolution et sert de médiateur. Dans l'interaction, le langage est aussi l'objet d'apprentissage. Ainsi, les conduites des adultes en interaction avec des enfants peuvent soit soutenir l'activité de l'enfant dans la réalisation de la tâche soit soutenir l'enfant dans son développement langagier. Parmi les formes étayantes au niveau linguistique, les phénomènes de reprises et de reformulations dans les interactions mère-enfant ont été fortement discutés dans la littérature (cf. 2.2.1). Notre recherche s'intéresse à des enfants présentant des difficultés langagières, principalement sur le plan de l'expression, et qui font l'expérience d'une situation particulière de rééducation. Au sein de celle-ci, l'orthophoniste se focalise sur les divers aspects du langage et aide le patient à communiquer et à s'exprimer. Il est donc nécessaire de rendre compte dans notre revue de la littérature des diverses formes d'assistance existantes au niveau linguistique dans des interactions présentant des caractéristiques communes à celles observées en situation de rééducation orthophonique. L'étayage linguistique a principalement été observé dans deux types d'interaction : dans les interactions adulte-enfant (cf. 2.2.1) et dans les interactions exolingues. Ce dernier cas de figure semble être un bon exemple de la façon dont un étayage verbal peut se réaliser dans l'interaction et au sein desquelles un ajustement langagier peut se mettre en place. De plus, ces interactions présentent des ressemblances avec les interactions en situation de rééducation orthophonique comme l'asymétrie des connaissances entre les locuteurs, la focalisation ou le changement de focalisation sur le code

et la présence d'échanges conversationnels spécifiques favorisant l'acquisition de formes et de structures langagières. Avant de présenter les caractéristiques du langage adressé aux enfants, nous proposons de faire un détour sur la façon dont l'interaction structure le processus de développement langagier dans le cadre des interactions exolingues.

#### 1.4.2 ETAYAGE VERBAL : L'EXEMPLE DES INTERACTIONS EXOLINGUES

Dans les interactions entre un locuteur natif et un locuteur non natif (Snow, van Eeden & Muysken, 1981) qu'on appelle habituellement « interactions exolingues »<sup>3</sup>, on peut observer des phénomènes langagiers qui sont susceptibles de favoriser un apprentissage langagier. Comme les interactions adulte-enfant, il s'agit d'interactions asymétriques (Matthey, 1996/2003). Dans ce type d'interaction, pour réduire l'asymétrie des compétences linguistiques entre les deux sujets, le locuteur natif a deux objectifs : d'une part, se faire comprendre, et d'autre part, donner à son interlocuteur les moyens de s'exprimer et de communiquer (Py, 2000).

Pour se faire comprendre, le locuteur natif intervient en adaptant son discours au niveau linguistique de son interlocuteur. Cette adaptation peut prendre les caractéristiques du langage des adultes vis-à-vis des enfants dans le cours d'une interaction (cf. section 2). Au niveau prosodique, les locuteurs natifs ont un débit ralenti, font plus de pauses, ont une accentuation exagérée. Au niveau syntaxique, des ajustements sont également observés comme la suppression de la copule, de l'article, du pronom sujet (M. H. Long, 1996, Ferguson, 1971, Snow *et al.*, 1981). Ces omissions sont réalisées car le locuteur présuppose que leur production entraverait la compréhension de l'énoncé par le locuteur non natif. D'autres éléments peuvent remplacer ces omissions comme les gestes (Kida & Faraco, 2013).

Pour donner des moyens linguistiques à son interlocuteur, le locuteur natif peut être amené également à s'adapter en offrant des lexèmes, à employer des questions fermées (*vs.* ouvertes), à reformuler ses propos par exemple. Ces offres peuvent être auto ou hétéro-

---

<sup>3</sup> La notion de « exolingue » semble parfois problématique et il n'y pas de consensus sur ce terme : pour certains auteurs, ce terme n'a de sens que pour des interactions entre un natif et alloglotte, pour d'autres, cela correspond à toutes interactions au sein desquelles il y a une asymétrie linguistique y compris les interactions parent-enfant ou médecin-patient (de Pietro, 1988). Notre objectif étant de montrer d'autres exemples où des ajustements langagiers peuvent également se mettre en place dans l'interaction, nous ne développerons pas plus cette question.

déclenchées. Dans le cas des offres auto-déclenchées, le locuteur plus compétent intervient à la place énonciative du locuteur moins compétent dans le but de l'aider à communiquer. de Pietro, Matthey & Py (1989) ont décrit ces cas de figure comme des « *putsch énonciatifs* » dans l'interaction. Dans ces cas de figure, les locuteurs sont amenés à se centrer alors sur la forme du message. Il y a un changement de focalisation sur le code (processus de bifocalisation, Bange, 1992). Ces interventions ne sont pas isolées et s'inscrivent dans le cours de l'échange. Les recherches sur l'acquisition d'une langue seconde ont permis de mettre en évidence une relation entre une difficulté de communication (ou pannes conversationnelles) et l'acquisition de nouveaux savoirs communicationnels. En effet, la question est de savoir comment la résolution de cette difficulté peut amener l'apprenant à acquérir de nouvelles compétences (Mondada & Pekarek Doehler, 2000). Ces études ont le plus souvent repris à l'analyse conversationnelle les notions de séquences latérales (Jefferson, 1972) et de réparation (Schegloff, Sacks & Jefferson, 1977). Ces notions ont inspiré notamment l'analyse des 'séquences potentiellement acquisitionnelles' (de Pietro et al., 1989 ; Matthey, 1996/2003, Py, 1995), des 'séquences analytiques' (Kraft & Dausendschön-Gay, 1993), ou des 'séquences explicatives' (Gulich, 1990). Dans la suite de notre discussion, nous proposons de nous centrer sur les « Séquences Potentiellement Acquisitionnelles » (SPA, par la suite). Nous nous intéressons particulièrement à ces séquences car elles présentent une structure récurrente et permettent de rendre compte des processus acquisitionnels dans le cours de l'échange. Nous nous sommes inspirée de la description de ces SPA (cf. *infra*) dans notre analyse pour rendre compte de processus interactionnels similaires en rééducation orthophonique (cf. Chapitre X).

Les SPA sont définies de la manière suivante :

*« Ces séquences [qui] articulent deux mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration, 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'hétérostructuration, 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 : 83).*

de Pietro *et al.* (1989) partent du principe selon lequel les processus d'acquisition peuvent avoir lieu seulement par la présentation de modèles mais que ces processus sont favorisés par

les échanges conversationnels et les enchaînements (ou mouvements discursifs) créés entre les discours des locuteurs. Le locuteur natif apporte de nouvelles formes par un mouvement d'interprétation des productions du locuteur apprenant. Trois mouvements ont été mis en évidence : des *mouvements d'autostructuration* (produits par le locuteur apprenant avec les moyens dont il dispose), *des mouvements d'hétérostructuration* en intervenant sur le discours précédent (dans le but de proposer une reformulation, aider l'apprenant) et *des mouvements de double interprétation* orientant l'intervention hétérostructurante du natif et sa prise en charge éventuelle par l'apprenant. En ce sens, le mouvement hétérostructurant est déjà une première interprétation de l'énoncé source de l'apprenant à laquelle ce dernier peut donner une interprétation au mouvement hétérostructurant. Nous proposons d'illustrer ces mouvements à partir d'un exemple extrait de de Pietro *et al.*, 1989 (cf. Exemple 1).

**Exemple 1 – Séquence extraite de de Pietro *et al.*, 1989 : 3**

	A	N1	N2
1.	j'entre		
2.		mhm	
3.	j'ai rentré		
4.			je suis rentrée
5.	je suis rentrée		

Il s'agit d'une séquence entre un alloglotte et deux locuteurs natifs. Elle est déclenchée par un mouvement d'autostructuration (A3) encouragé par N1. Par la suite, un mouvement d'hétérostructuration est réalisé par le deuxième locuteur natif (ligne 4) et accepté par l'alloglotte en 5 par la reprise du mouvement d'hétérostructuration. La séquence est réussie grâce aux interprétations possibles de N2 en 4 et de A en 5.

Dans les conversations exolingues, certaines séquences présentent donc des caractéristiques favorables au développement de compétences langagières. Comme pour les échanges parent-enfant (Veneziano, 1997b), les séquences n'ont un potentiel acquisitionnel qu'à partir du moment où il y a des *données* et des *prises* c'est-à-dire dès lors que le locuteur non natif transforme les données offertes en objet potentiel d'apprentissage (Py, 1996). Suite à un obstacle dans le discours du locuteur apprenant (F1), le locuteur natif fait une proposition qui est la donnée du processus acquisitionnel (P) et qui est éventuellement reprise ou ratifiée par le locuteur apprenant (F2, prise). Ces trois mouvements sont les marques ou les traces du

schéma d'action sous-jacent à un processus acquisitionnel et de l'appropriation d'une forme ou d'une structure linguistique (cf. Exemple 1).

La manière dont les locuteurs non natifs s'approprient une forme ou une structure peut être perçue de différentes façons et plus spécifiquement en observant les différents types de *prises*. Dans la littérature, on distingue : *les prises « par mention »* lorsque l'apprenant cite la donnée et *les prises « en usage »*, lorsqu'il l'intègre à un autre énoncé (Albert & Py, 1986). Par exemple, après que l'adulte ait offert la dénomination 'un mouton' de manière isolée dans un énoncé, l'enfant poursuit le dialogue en reprenant la dénomination dans un autre contexte 'euh l'a (ap)porté au mouton' (exemple extrait de Matthey, 1996/2003 : 195). Il s'agit d'un exemple d'une prise « en usage ». Deux types de prises par mention sont distingués par Matthey (1996/2003) : les prises en écho (répétition à l'identique de la donnée cf. Exemple 1 'je suis rentrée', des tentatives de répétition de la donnée ou des reprises partielles) et les prises par extraction (par une répétition de la donnée en modifiant le contexte immédiat). Toutes ces prises sont des formes de répétition qui ont un rôle central dans la saisie. La saisie correspond « au traitement, au stockage et au rappel de l'information » (Matthey, 1996/2003 : 174). Toute prise ne correspond pas à une saisie et toute saisie ne se manifeste pas toujours par une prise. Les différents types de prise peuvent être vus comme les différents stades des fonctions psychiques. Selon Matthey (1996/2003), les prises en écho, par l'imitation, seraient la manifestation de la fonction élémentaire, issue du développement biologique, et les prises en usage, l'emploi du signe dans un autre contexte énonciatif, seraient des traces de l'intellectualisation des fonctions psychiques supérieures par des formes d'appropriation, un rapport conscient et volontaire grâce à la médiation d'outils culturels (Matthey, 1996/2003).

Ce type de séquence montre à la fois la manière dont un locuteur natif s'adapte à son interlocuteur et à son niveau de compétences langagières, et la façon dont un locuteur apprenant prend en charge les données offertes pour se les approprier. Ce dernier est alors considéré comme actif dans l'interaction et dans les processus d'acquisition (Matthey, 1996/2003). Les SPA sont considérées comme favorables pour l'acquisition langagière. Toutefois, il est assez difficile de mesurer l'efficacité de ces échanges spécifiques (de Pietro *et al.*, 1989). En effet, les unités mises en relief ou manipulées par les locuteurs ne peuvent pas faire l'objet d'un suivi (Vasseur, 2005). Toutefois, il a été montré que la focalisation d'une

forme particulière dans les SPA permet son utilisation dans d'autres contextes et l'usage de compétences linguistiques diversifiées. De plus, un travail effectué sur la forme et sur le contenu de manière complémentaire semblerait davantage propice à l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques qu'un travail seulement sur l'un des deux aspects (Fasel Lauzon, 2009).

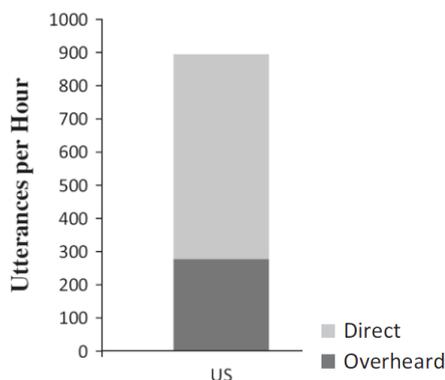
## **2.0 LANGAGE ADRESSE AUX ENFANTS DANS LES INTERACTIONS ADULTE-ENFANT TOUT-VENANT**

Dans une approche interactionniste, l'expérience communicative de l'enfant est primordiale pour son développement linguistique (Tomasello, 2003). Même s'il a des capacités cognitives et biologiques et des dispositions sociales, il découvre et apprend sa langue à partir de ses expériences et à travers l'usage du langage. Ces expériences se réalisent soit par le langage qu'on lui adresse directement soit par le langage entendu (« *overheard* ») en observant d'autres locuteurs s'adresser la parole (Oshimate-Takane, Goodz & Derevenski, 1996). De manière générale, les études, portant sur les expériences communicatives des enfants et leurs effets sur le développement linguistique, se sont intéressées soit à *l'input*, à savoir tout l'environnement langagier de l'enfant (que ce soit entendu ou directement adressé), soit plus spécifiquement au *langage adressé aux enfants* (LAE, par la suite). Les chercheurs ont qualifié de différentes manières ce langage adressé aux enfants : *motherese*, *baby talk*, *child directed speech* (CDS), de *langage modulé*, et plus récemment de *infant directed speech*. L'objectif des études portant sur le LAE, principalement les premières études, était de décrire ses caractéristiques. Elles montrent qu'il est différent de celui adressé à des adultes à tous les niveaux linguistiques (Snow, 1995), et que la syntaxe du langage reçu par l'enfant n'est ni « dégénérée » ni pauvre, contrairement à ce que prétendait l'approche générativiste (MacWhinney, 2004). Généralement, les recherches portant sur l'input ou le LAE s'intéressent aux acquisitions langagières des jeunes enfants (avant trois ans). Même si notre travail de thèse porte sur une population d'âge scolaire, les études ciblant des enfants plus âgés sont relativement rares et nous amènent ainsi à développer la question du LAE dans des interactions entre des adultes et de jeunes enfants.

La majorité des études portant sur le LAE ont porté sur des interactions mère-enfant. Cependant, en considérant l'ensemble de la sphère sociale de l'enfant et de son

environnement langagier, le LAE n'est pas spécifiquement produit par des mères mais l'enfant peut être face à divers interlocuteurs, tels que la mère, le père (appelé *fatherese* par certains auteurs) ou d'autres enfants (souvent de frère(s) ou sœur(s) plus âgé(e)s). Dans le cadre d'interactions naturelles avec leur famille, Shneidman & Goldin-Meadow (2012a) ont observé des enfants américains (N=9 cf. Graphique 1, dont 6 ont été suivis longitudinalement cf. Tableau 1) pendant une heure. L'expérimentateur suivait l'enfant cible et enregistrtrait les personnes et les objets environnants.

**Graphique 1 - Nombre moyen des énoncés qu'un enfant de 1 an entend à son domicile, extrait de Shneidman & Goldin-Meadow, 2012a, p. 661**



**Tableau 1 – Nombre moyen d'énoncés entendus par un enfant américain à 14, 24 et 30 mois, extrait de Shneidman & Goldin-Meadow, 2012a, p. 663**

	Input directed to the child	Input overheard by the child	Proportion of total input directed to the child
US households n = 6			
14 months	605 (150)	341 (294)	.69 (.21)
24 months	652 (256)	475 (419)	.63 (.23)
30 months	970 (243)	631 (310)	.62 (.12)

US comparisons:  
p < .05, Number of total utterances, 14 vs. 30 mos. 24 vs. 30 mos.

Pendant une heure, les enfants américains (N=9) à l'âge d'un an entendent en moyenne 895 énoncés, dont 616 énoncés en moyenne leur sont adressés directement<sup>4</sup> et 278 énoncés en moyenne sont entendus (*overheard*) par les enfants (cf. Graphique 1<sup>5</sup>). Entre 14 et 30 mois, ces distributions sont similaires (cf. Tableau 1, 69% à 14 mois, 64% à 24 mois et 62% à 30 mois de langage adressé directement aux enfants). Par ailleurs, pour ces enfants, 10% (à 14 et 24 mois) ou 11% (à 30 mois) de l'input est produit par d'autres enfants (*vs. parents*).

Les conduites des différents interlocuteurs de l'enfant semblent proches. Par exemple, Snow (1972), en comparant des mères et des femmes n'ayant pas d'enfants et interagissant rarement

<sup>4</sup> Cameron-Faulkner, Lieven & Tomasello (2003) comptabilisent également environ 700 énoncés adressés aux enfants par heure dans le cadre de dyades mère-enfant âgé entre 1;9 et 2;6 ans dans des activités de jeux libres.

<sup>5</sup> L'étude de Shneidman & Goldin-Meadow (2012a) compare deux types de données : l'input d'enfants américains et celui d'enfants mayas de Yucatán (au sud est du Mexique). Pour notre présentation, nous avons découpé le graphique et le tableau originaux des auteurs en ne considérant que les données des enfants américains. Nous reviendrons sur les données des enfants mayas ultérieurement.

avec des enfants, a montré que les « non-mères » présentaient des conduites semblables (ou des différences mineures) à celles des mères. De même, les recherches comparant les conduites des mères et des pères en interaction avec leur enfant, présentent des conduites généralement similaires entre les deux parents même si certains styles communicationnels sont spécifiques à l'un des deux parents (Le Chanu & Marcos, 1994, Lewis & Lamb, 2003, Soderstrom, 2007, Heurdier, 2009).

Les travaux portant sur l'input et plus spécifiquement sur le LAE se sont interrogés principalement sur 1) les caractéristiques du langage adressé aux enfants (cf. 2.1) et leurs fonctions dans le dialogue (cf. 2.2), 2) les effets de ces caractéristiques (tant la qualité que la quantité) sur le développement langagier des enfants (cf. 2.3), 3) l'universalité du LAE et ses éventuelles différences culturelles (cf. 2.4).

## 2.1 CARACTERISTIQUES DU LAE

Pour rendre compte des caractéristiques du langage considéré comme modulé, le langage adressé à de très jeunes enfants ou des enfants d'âge pré-scolaire a été comparé à celui adressé à des adultes ou à des enfants plus âgés. De manière générale, des caractéristiques spécifiques et des modifications ont été observées à tous les niveaux linguistiques : phonologique, morphosyntaxique, lexical et pragmatique.

*Au niveau phonétique- phonologique*, les productions sont plus intelligibles (Snow, 1972, 1977). Le LAE présente un débit ralenti (moins de mots par minute), une hauteur de ton plus élevée, un allongement vocalique, une accentuation des mots à contenu (noms et verbes essentiellement) ainsi qu'une intonation exagérée (Philips, 1973, Garnica, 1977, Snow & Ferguson, 1977) et une hyperarticulation des voyelles (Burnham, Kitamura & Vollmer-Conna, 2002). Par ailleurs, les adultes tendent à produire davantage de pauses pour marquer la délimitation des énoncés (Broen, 1972). La prosodie permettrait de rendre plus saillant le discours en l'organisant en groupes syntaxiques (Kemler Nelson *et al.*, 1989).

*Au niveau morphosyntaxique*, les caractéristiques les plus fréquemment notées sont la production d'énoncés courts (calculée sur la base du MLU), plus simples et grammaticaux (Snow, 1972, 1977, Philips, 1973, Snow & Ferguson, 1977, Shatz & Gelman, 1973). Les constructions complexes sont relativement rares notamment les propositions subordonnées et les passives (Newport, H. Gleitman & L. R. Gleitman, 1977, Philips, 1973 ; Shatz & Gelman,

1973 ; Snow, 1972, 1977). Par ailleurs, peu d'hésitations et d'énoncés interrompus sont observés (Broen, 1972, Newport 1975, Snow, 1972, 1977). Le LAE se caractérise également par de nombreuses répétitions de son propre discours (tendance à la redondance) ou du discours de l'enfant accompagnées d'expansions grammaticales et d'extensions sémantiques (Broen, 1972, Snow, 1972, 1977). En effet, les feedbacks sont fréquents dans le discours adressé aux enfants. Par exemple, les adultes produisent les éléments omis par les enfants dans leurs énoncés (Snow, 1972). Nous reviendrons ultérieurement sur la question des répétitions, reformulations / expansions et leur rôle pour le développement du langage (cf. 2.2.1). Deux constructions ou patterns tendent à être fréquents dans le discours des mères en interaction avec de jeunes enfants (Broen, 1972) : d'une part, les constructions à l'impératif sans production de la fonction sujet, et d'autre part les dénominations ou les demandes de dénomination de type [this/that/here/there/it + is+what/where]. La structure la plus employée dans le discours des mères adressé aux jeunes enfants est « that's + syntagme nominal » ou « that's + adjectif » (Broen, 1972, Cameron-Faulkner *et al.*, 2003). Seul 15% des énoncés des mères présentent une structure de type SVO (Broen, 1972, Cameron-Faulkner *et al.*, 2003, Newport *et al.*, 1977). Les enfants reçoivent donc un inventaire de structures réduit par rapport aux constructions produites dans les conversations entre des adultes ou avec des enfants plus âgés (Broen, 1972, Furrow, Katherine Nelson & Benedict, 1979, Newport *et al.*, 1977, Pine, 1994a). Après avoir observé 12 dyades mère-enfant, âgé entre 1;9 et 2;6 ans pendant 12 mois dans des activités de jeux libres, Cameron-Faulkner, Lieven & Tomasello (2003) ont observé que 1) la moitié des constructions entendues par l'enfant commence par un cadre parmi 52 (produit quatre fois ou plus par au moins la moitié des mères) dont deux tiers sont constitués de deux morphèmes ou plus, tels que *it's* ou *let's*, et un tiers d'un morphème tel que *put*, 2) 1 tiers des énoncés commencent par un cadre parmi 156 (utilisé quatre fois ou plus par au moins une mère), et 3) 45% des énoncés commencent avec un des 17 mots suivants What (8.6%), That (5.3%), It (4.2%), You (3.1%), Are/Aren't (3.0%), I (2.9%), Do/Does/Did/Don't (2.9%), Is (2.3%), Shall (2.1%), A (1.7%), Can/Can't (1.7%), Where (1.6%), There (1.5%), Who (1.4%), Come (1.0%), Look (1.0%), and Let's (1.0%), (Cameron-Faulkner *et al.*, 2003 : 863).

*Au niveau lexico-sémantique*, en interaction avec de jeunes enfants, les adultes ont une diversité lexicale moindre (Broen, 1972), ils ont tendance à utiliser des verbes

sémantiquement légers (tels que *look, put, see*, qui sont présents dans 53% des énoncés à l'impératif en anglais Broen, 1972, Cameron-Faulkner *et al.*, 2003, et tels que *faire, aller, mettre, regarder, prendre* en français, Chenu & Jisa, 2005), à faire référence à *l'ici* et *maintenant* et aux objets et actions visibles (Snow, 1972, Rondal, 1983). Par ailleurs, ils tendent à produire des termes intermédiaires dans la hiérarchie lexicale (ni trop spécifiques ni trop généraux).

*Au niveau pragmatique*, Pine (1994b) constate qu'il y a moins d'énoncés déclaratifs dans le LAE que lors de conversations entre adultes. La part de questions est plus importante. En s'intéressant à une analyse syntaxique, Cameron-Faulkner *et al.* (2003) ont montré que les énoncés sont fréquemment des questions (31% dont 15% de questions fermées et 16% de questions partielles-*wh*) et des impératifs (9%). Le nombre élevé de questions amène les enfants à participer au dialogue en leur donnant la parole. Dès qu'ils deviennent des partenaires conversationnels plus mûrs, le nombre de questions dans le discours des adultes diminue.

Ferguson (1977) constate d'autres adaptations du discours des adultes en interaction avec des enfants qu'il qualifie de discursives et qui se manifestent principalement par un pourcentage élevé de questions, un langage situé autour du « ici » et du « maintenant », une forte continuité sémantique entre les énoncés. De plus, il constate un changement dans l'utilisation des pronoms comme l'utilisation de la première personne du pluriel à la place de la seconde personne du singulier.

Les travaux s'intéressant au LAE décrivent *une adaptation progressive* de ce registre dans le temps en devenant plus complexe en fonction de l'âge des enfants et par conséquent en fonction de leur développement linguistique (Huttenlocher *et al.* 2007, Kaye, 1980, Philips, 1973, Snow, 1972, Fahim & Rahimi, 2013). Les différentes caractéristiques du LAE ainsi que son adaptation au niveau langagier de l'enfant montrent la tendance qu'a l'adulte à *régler minutieusement* (Bruner, 1983a) son discours. Par exemple, en interaction avec leurs enfants de 28 mois, les mères produisent des énoncés plus longs, comportant plus de verbes, plus de modificateurs, et un vocabulaire plus diversifié qu'en interaction avec des enfants de 18 mois (Philips, 1973). De même, en comparant le langage adressé aux enfants de 2 ans et aux enfants de 10 ans, Snow (1972) observe des caractéristiques différentes. En effet, les plus jeunes enfants reçoivent un langage plus simple et plus redondant que les enfants plus âgés.

Les caractéristiques du LAE ne sont donc pas figées, mais elles relèvent d'un processus dynamique entre l'enfant et l'adulte (van Dijk & van Geert, 2011). Pour reprendre les mots de Veneziano (1987a) « *le registre des mères ne présente pas un phénomène monolithique* » (*Ibid.* : 102). Ce registre emploie un langage adapté à la fois au niveau actuel de l'enfant et à son niveau potentiel de manière à lui offrir ce dont il a besoin pour son développement (Tomasello & Brooks, 1999). Ainsi, le langage modulé s'inscrit dans la zone proximale de développement de l'enfant (Vygotski, 1936/1997, Cf. 1.3) et s'ajuste finement aux compétences langagières en cours d'acquisition.

Le LAE a également été considéré à travers d'autres variables telles que la classe socio-économique des parents (Snow *et al.*, 1976, Hoff-Ginsberg & Tardif, 2002, Hoff, 2003, Vandenplas-Holper, Paternostre-Verdickt & Seynhaeve, 2002) ou les activités en cours (Sorsby & Martlew, 1991, Hoff-Ginsberg, 1991). Par exemple, alors que les études montrent une part importante des impératifs dans le langage adressé aux enfants dans des situations de jeux libres (Broen, 1972, Snow, 1972), il a été observé une part plus importante d'énoncés déclaratifs dans une situation de lecture de livre (Fahim & Rahimi, 2013) quel que soit l'âge des enfants (à 2;5 ou 3, 4-5 ans). Des conduites différentes ont été également observées entre divers types d'activités. Dans une situation de « lecture » de livre, les mères (américaines ou chinoises) produisent plus de noms que de verbes alors qu'elles produisent davantage de verbes en situation de jeu (Tardif, Gelman & Xu, 1999). D'autres chercheurs ont comparé le jeu au moment des repas. Le jeu semble un moment et un espace d'apprentissage où les mères ont des conduites davantage référentielles (c'est-à-dire qui se focalisent sur les propriétés, les objets et les événements de l'environnement de l'enfant) que lors des repas (Bornstein, Tamis-LeMonda & O. M. Haynes, 1999). Elles sont davantage directives et elles encouragent plus fréquemment leurs enfants pendant le jeu (*vs.* le repas, Flynn & Masur, 2007).

#### 2.1.1 REACTIONS DES ADULTES AU LANGAGE DES ENFANTS : FEEDBACK, REPRISE-REPETITION, REFORMULATION

Alors que les travaux portant sur les conduites des adultes en interaction avec un enfant sont abondants, ceux qui s'intéressent aux enchaînements entre le discours des enfants et celui des mères sont plus rares (Veneziano, 1987a, Veneziano, 1997a). Ce sont principalement les recherches s'inscrivant dans une perspective interactionniste qui se sont centrées sur la

relation entre les productions des enfants et celles des adultes. Un des phénomènes le plus étudié est celui des reprises.

Deux formes de reprises sont distinguées : les répétitions et les reformulations ou « recasts »<sup>6</sup>. (Chouinard & Clark, 2003 ; de Weck, 2006, Conti-Ramsden, 1990 ; Saxton, 2005). Dans les interactions adulte-enfant, ce sont les formes d'hétéro-répétitions ou d'hétéro-reformulations qui ont intéressé les chercheurs principalement, c'est-à-dire la manière dont l'adulte reprend les propos de l'enfant. La première forme consiste en une reprise à l'identique d'une partie (répétition partielle) ou de la totalité (répétition totale) d'un énoncé précédent de l'enfant. La reformulation se définit comme une reprise partielle ou totale avec une modification de la forme ou de la structure linguistique tout en gardant le même sens que celui de l'énoncé source (Chouinard & Clark, 2003 ; Saxton, 2005 ; de Weck, 2006). Les reformulations sont produites plus souvent suite à des énoncés non conventionnels (Chouinard & Clark, 2003). Elles sont donc décrites comme une forme de retour sur une production de l'enfant et comme une source d'informations linguistiques qui lui permettront de produire une forme conventionnelle par la suite (Clark & de Marneffe, 2012).

Les répétitions et les reformulations sont fréquentes dans le discours des adultes en interaction avec de jeunes enfants (Bernicot, Salazar Orvig & Veneziano, 2006) en fonction de son développement langagier. En effet, les adultes tendent à reformuler davantage le discours des tout jeunes enfants et à répéter plus fréquemment leur discours qu'à l'âge pré-scolaire ou scolaire (de Weck, 2010b).

Même si elles reprennent les propos d'autrui, les répétitions et les reformulations véhiculent différentes fonctions dans le dialogue (Bernicot *et al.*, 2006). Elles permettent de s'accorder sur la forme linguistique et sur les intentions communicatives de l'interlocuteur ainsi que de construire les connaissances partagées entre les locuteurs (Clark, 2006, Bernicot & Clark, 2009). Ainsi, deux principales fonctions sont attribuées à ces phénomènes langagiers : d'une part, ratifier la contribution d'autrui, et d'autre part inclure la nouvelle information dans la base commune ou les connaissances partagées (Bernicot & Clark, 2009, Clark & Bernicot, 2008). Les reformulations offertes aux enfants lors des interactions permettent également de

---

<sup>6</sup> Dans la littérature, on retrouve fréquemment les termes de reformulation ou de « recast ». Dans la mesure où leurs définitions présentent des caractéristiques similaires, nous emploierons de manière indifférenciée ces deux termes.

présenter un modèle de production verbale (de Weck, 2006 ; Saxton, 2005, Chouinard & Clark, 2003). La proposition de l'adulte sert alors de *données contrastées* pour l'enfant (Saxton, 2000, Saxton, 1997) entre les deux formes successives d'un même syntagme en continuité avec la production de l'enfant.

Les répétitions et les reformulations sont souvent décrites dans la littérature comme favorisant le développement langagier, notamment en raison de l'attention portée par les enfants à ces phénomènes de reprises. Cette attention se manifeste par la répétition (*uptake*) de la forme offerte ou par des acceptations explicites du discours de l'adulte (Chouinard & Clark, 2003, Clark & Chouinard, 2000, Demetras, Post & Snow, 1986, Farrar, 1992, Saxton, 2000). Il y a alors un travail d'appropriation de la part des enfants. Veneziano (1997b) a montré le rôle de la reprise ou de l'imitation dans les échanges conversationnels entre une mère et son enfant pour le développement langagier.

**Exemple 2 – Echanges mère-enfant extrait de Veneziano (2009) : 4**

*Cas 1*

E1 : /ka/  
 M1: oui c'est un canard il nage dans l'eau  
 E2 : /ka/

*Cas 2*

E1 : /ka/  
 M1: oui c'est un canard il nage dans l'eau  
 E2 : /naj/ pour 'nage'

En effet, elle a mis en évidence 1) le rôle de la reprise par l'enfant (E2) de l'interprétation de la mère (M1) de l'énoncé source de l'enfant (E1 dans l'échange E1-M1-E2, E1=E2, cf. cas 1, Exemple 2) pour l'acquisition lexicale, et 2) le rôle de la reprise imitative d'un autre mot non produit précédemment par l'enfant et présent dans l'énoncé de son interlocuteur (E2 ≠ E1, cf. cas 2, Exemple 2), pour le développement syntaxique et la production d'énoncés à plusieurs mots. Dans les deux cas, l'enfant porte une attention particulière sur un segment linguistique produit par la mère dans le cadre d'un contexte pragmatique-discursif.

Bernicot & Clark (2009) ont observé des dyades mère-enfant âgé de 2;3 ans (N=24) et de 3;6 ans (N=17) en situation naturelle. Les phénomènes de reprises sont fréquents, que les enfants soient âgés de 2;3 ans ou de 3;6 ans. En effet, les mères produisent plus d'une répétition par minute (1,19 répétition avec les enfants âgés de 2;3 ans et 1,45 répétition avec les enfants de 3;6 ans). En revanche, ces répétitions n'ont pas les mêmes fonctions dans les échanges conversationnels selon l'âge des enfants. Effectivement, à 2;3 ans, les mères vérifient l'intention communicative de leurs enfants ou reformulent leurs propos en proposant une

forme linguistique conventionnelle alors qu'à 3;6 ans, elles répètent le discours des enfants pour ratifier l'énoncé ou ajouter une nouvelle information. Les reprises dans les interactions mère-enfant n'ont donc pas les mêmes fonctions. En ce sens, il s'agit d'un processus dynamique qui s'adapte aux besoins des enfants.

De nombreuses études montrent que les types de reformulations varient en fonction de l'âge des enfants également. En effet, les adultes tendent à se focaliser davantage sur des aspects phonologiques avec les jeunes enfants. Puis la part de ces reformulations phonologiques diminue et celle des reformulations lexicales augmente dans les interactions (Clark & Chouinard, 2000, Leroy-Collombel, 2009). Par ailleurs, lors de l'observation d'une dyade mère-enfant, Leroy *et al.* (2010) ont constaté que, entre 1;09 et 2;04 ans, la mère reformule de moins en moins directement le discours de l'enfant et elle le sollicite davantage à s'auto-reformuler. L'analyse des données montre une augmentation d'auto-reformulations dans le discours de l'enfant. Les demandes de reformulations facilitent alors la construction discursive (Salazar Orvig, 2000). Les énoncés conventionnels sont de plus en plus co-construits dans le dialogue au fur et à mesure du développement langagier de l'enfant.

Après avoir analysé le discours des mères, Bernicot & Clark (2009) ont également observé le troisième tour de parole dans l'échange conversationnel qui suit les répétitions des mères. Suite à ces répétitions, les enfants reprennent une partie ou l'ensemble de l'énoncé de l'adulte dans 60,15% des cas à 2;3 ans et dans 49,20% des cas à 3;6 ans. Ces répétitions n'ont pas les mêmes fonctions selon l'âge de ces derniers. A 2;3 ans, elles servent à ratifier le discours des mères alors qu'à 3;6 ans, elles permettent d'offrir une nouvelle information et de poursuivre le discours. Les enfants s'approprient donc le discours d'autrui pour poursuivre l'échange ainsi que les règles formelles du langage en répétant les formes conventionnelles offertes par les reformulations (Veneziano, 1998).

Ces recherches montrent la nécessité de considérer le discours de l'adulte et celui de l'enfant de manière complémentaire et non isolée, comme le font de nombreuses études. Par exemple, Veneziano (1997a, 1997b) étudie la manière dont les interprétations de la mère (par des phénomènes d'expansion ou d'extension) et d'imitation de l'enfant dans des échanges conversationnels réciproques (*vs.* des échanges d'imitation simple) créent des conditions favorables à l'acquisition du premier lexique.

Les échanges conversationnels qui se construisent entre un adulte et un enfant évoluent progressivement en fonction des connaissances linguistiques de ce dernier. Veneziano (2009) a distingué quatre types d'échanges en fonction du type de réaction de la part de l'enfant :

- i. l'enfant ne poursuit pas l'échange. Celui-ci est alors constitué de deux tours de parole de l'enfant et de la mère : *E1-M1*. Ce type d'échange est dominant jusqu'à 14-15 mois.
- ii. il poursuit l'échange par une auto-reprise du mot produit précédemment : *E1-M1-E2* où  $E2=E1$  (cas d'échange réciproque, cf. cas 1, Exemple 2). Ce type d'échange est fréquent jusqu'à 16 -18 mois.
- iii. il poursuit l'échange par une hétéro-reprise d'un mot produit précédemment par l'adulte : *E1-M1-E2* où  $E2 \neq E1$  (cas d'échange discursif, cf. cas 2, Exemple 2).
- iv. il poursuit l'échange par une production spontanée d'un nouveau mot : *E1-M1-E2-M2* où  $E2 \neq E1 \neq M1$  (cas d'échange discursif).

Les échanges discursifs (cas iii et iv) deviennent plus fréquents à partir de 16-18 mois (Veneziano, 2009). Progressivement, l'enfant parvient à se décentrer tout d'abord de sa propre production, puis de celle de sa mère. Les conduites de la mère et de l'enfant reflètent l'engagement mutuel des locuteurs dans l'interaction et l'attention partagée sur un même élément lexical. Les échanges d'imitation simple ne corrélerent pas avec le rythme d'acquisition lexical entre 14 et 17 mois (Veneziano, 1997a). Ces résultats signifient que ce sont les enchaînements discursifs sur un même objet d'attention partagé par les locuteurs qui aident les enfants dans leur développement langagier. Ce n'est pas seulement la façon dont les adultes interagissent avec les enfants qui doit être considérée, mais ce sont aussi les capacités des adultes à fournir des interprétations aux énoncés des enfants et les capacités de ces derniers d'y répondre qui doivent être étudiées dans les processus acquisitionnels (Veneziano, 2009).

## 2.2 ROLES DES AJUSTEMENTS PARENTAUX DANS LE DIALOGUE

Précédemment, différentes caractéristiques du LAE ont été décrites. Elles se situent à différents niveaux linguistiques et ont différentes fonctions.

Les modifications au niveau prosodique sont employées pour attirer l'attention de l'enfant sur le discours d'autrui et la communication (Ferguson, 1977, Fernald, 1989, Garnica, 1977).

Elles facilitent également l'intercompréhension (Jisa, 2003). Les capacités d'attention et de compréhension des enfants de 2 ans sont diminuées selon la complexité du discours des adultes (Snow, 1972). Les pauses entre les énoncés permettent à l'adulte de contrôler la compréhension de l'enfant et ce dernier a une opportunité pour prendre la parole. De plus, ces modifications facilitent le traitement par l'enfant de la parole des adultes (A. M. Peters, 1983, Cruttenden, 1994) par la mise en relief de certains segments, et aident à la segmentation (Fernald, 1992). Elles permettent de souligner la structure de l'énoncé.

Selon Garnica (1977), les ajustements des discours parentaux ont une fonction informationnelle et interactionnelle. En effet, certains facilitent le traitement par l'enfant des données linguistiques (par exemple, la mise en évidence des éléments informationnels importants par l'accentuation des mots à contenu sémantique ou de la complétude d'une unité par des pauses, la référence à des objets présents dans la situation d'énonciation, etc.), alors que d'autres permettent de réguler l'interaction (en donnant la parole à l'enfant, en maintenant l'attention et le thème).

D'autres chercheurs ont vu dans les adaptations des mères, deux styles différents : d'une part, un style se focalisant sur la participation interactionnelle des enfants en formulant un nombre important de questions amenant l'enfant à décrire son environnement, et d'autre part, un style maternel contrôlant l'activité de l'enfant notamment par la production d'impératifs (Snow, 1977). Un effet positif du style, incitant les enfants à participer aux échanges, a été observé sur le développement langagier des enfants (Barnes *et al.*, 1983, Huttenlocher *et al.*, 1991, Pine, 1994b, Hoff-Ginsberg, 1991).

D'autres encore, ce sont intéressées aux différences de styles maternels selon des différences culturelles (cf. paragraphe 2.4) : les mères américaines privilégient davantage une communication référentielle notamment par les conduites de dénomination avec les enfants (*'what is it ? That's a ball'*) alors que les mères chinoises et corréennes orientent davantage le discours sur l'activité (*'what are you going ? you put the car in the garage ?'*, Tamis-LeMonda & Song, 2012). Ces différences sont notamment liées au fait que certaines utilisent plus de noms (les mères américaines) tandis que d'autres emploient plus de verbes (les mères chinoises, corréennes, Tardif, Shatz & Naigles, 1997, Choi & A. Gopnik, 1995, Tardif *et al.*, 1999).

### 2.3 EFFETS DU LAE SUR LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE DES ENFANTS

De nombreuses études portant sur le LAE se sont intéressées à l'effet des ajustements parentaux sur le développement langagier des enfants (Barnes *et al.*, 1983, Furrow *et al.*, 1979, Hoff-Ginsberg, 1986, Hoff-Ginsberg, 1990, Hoff-Ginsberg & Shatz, 1982 ; Newport *et al.*, 1977 ; Yoder & Kaiser, 1989). Les formes d'ajustement sont considérées le plus souvent comme facilitant l'acquisition du langage. Mais, il n'est pas toujours simple d'établir une corrélation entre le LAE et le développement langagier des enfants et des résultats controversés ont été observés (Furrow *et al.*, 1979, Newport *et al.*, 1977). Certains ne trouvent que très peu de liens entre l'ajustement des mères, comme la simplicité syntaxique, et le développement linguistique des enfants (Barnes *et al.*, 1983, Cross, 1977, Newport *et al.*, 1977, J. G. de Villiers & P. A. de Villiers, 1973, Scarborough & Wyckoff, 1986). Même si d'autres recherches ont mis en évidence des effets positifs.

Certaines études ont un regard d'ensemble sur le LAE et ses effets en observant une seule mesure générale soit le MLU soit la quantité de parole (Murray, Johnson & J. Peters., 1990) ; d'autres se sont focalisées sur des structures particulières comme les auxiliaires en position initiale dans les questions, les énoncés nominaux ou la production de cadres syntaxiques (Cameron-Faulkner *et al.*, 2003), par exemple. Pour évaluer l'effet du LAE, ils évaluent également le langage des enfants au même moment et à un temps t+1 pour appréhender l'évolution des compétences des enfants.

Pour mettre en relation le LAE et les productions verbales des enfants, différents facteurs ont été considérés notamment celui de la *fréquence*. Ce facteur met en relation des constructions ou des formes produites dans le discours des adultes avec la production de ces mêmes constructions et formes dans le discours des enfants. Par exemple, les premiers verbes employés par les enfants et les constructions associées sont ceux employés le plus fréquemment par les mères (Naigles & Hoff-Ginsberg, 1998, Theakson *et al.*, 2001). De même, l'acquisition de certains morphèmes grammaticaux (*-ing*, *-ed*) est liée à la fréquence et à la façon dont les mères utilisent ces morphèmes en discours selon Farrar (1990). Rowland & Pine (2000) ont montré que les enfants parviennent à produire correctement l'inversion sujet-auxiliaire dans les questions lorsque ce type de structure est fréquent dans le langage de leur entourage, alors que lorsqu'il est produit rarement, les enfants ne produisent pas l'inversion.

Un autre cas considéré dans la littérature est celui des constructions complexes. La production par des enfants de 4 ans de phrases complexes est très variable d'un enfant à un autre et elle est fortement corrélée par l'usage que font les adultes de ce type de construction (Huttenlocher *et al.*, 2002).

La saillance des éléments produits, telle que les accentuations prosodiques ou la position des éléments dans un énoncé, peut également avoir un effet sur le développement langagier. En effet, Schmerse, Lieven & Tomasello (2013) ont observé une relation entre la production des questions partielles par des enfants allemands âgés entre 2 et 3 ans et le discours maternel. Les enfants omettent plus souvent le pronom interrogatif *was* ('quoi') que d'autres pronoms tels que *wo* ('où'), *or*, l'analyse acoustique des productions de six types de questions partielles pendant la troisième année d'un des enfants (entre l'âge de 2;1 et 2;5 ans) montre que le pronom *was* est bien moins accentué que *wo* dans le discours maternel. Les résultats suggèrent donc qu'il y a une influence des facteurs prosodiques sur la production des pronoms interrogatifs.

D'autres chercheurs ont trouvé une corrélation positive entre la diversité lexicale et la quantité d'input sur le développement lexical des enfants (Bornstein, O. M. Haynes, Painter, 1998, Huttenlocher *et al.*, 1991, Pan *et al.*, 2005, Song, Spier & Tamis-LeMonda, 2013).

Furrow, Katherine Nelson & Benedict (1979) observent une corrélation entre la production de questions fermées à 1;6 ans et la production d'auxiliaires par l'enfant à 2;3 ans. Toutefois, Newport *et al.* (1977) ne relèvent pas de corrélation entre le développement des auxiliaires dans le langage des enfants et la fréquence d'apparition dans le langage des mères. En revanche, elle est visible lorsque les auteurs mettent en relation le développement des auxiliaires et leur apparition en position initiale dans le discours des mères. Les enfants ne traiteraient donc pas de la même manière l'ensemble du matériel linguistique offert. Il faut que celui-ci soit perçu par eux pour qu'ils puissent le traiter. Ce n'est pas sans rappeler la théorie du « *rare event* » de Keith E. Nelson et ses collaborateurs (Keith E. Nelson *et al.*, 1984, Keith E. Nelson *et al.*, 2001). En regardant la façon dont les enfants reprennent le discours des adultes et dont ils s'approprient les structures et les formes offertes, le facteur « quantité » ne s'est pas avéré être pertinent. En effet, selon eux, c'est la façon dont une structure ou une forme est offerte à l'enfant, adaptée à son niveau linguistique et à l'activité, qui est primordiale pour qu'il puisse la traiter et l'acquérir. La fréquence de cette même

structure ou forme n'a pas un effet direct sur son appropriation par l'enfant. En ce sens, il ne suffit pas de lui fournir et de l'exposer à des modèles. Le langage offert doit être ajusté à son niveau linguistique et s'inscrire dans un cadre où les intentions communicatives des locuteurs soient comprises par tous. Les enfants ont la capacité de s'approprier des formes linguistiques de manière relativement rapide mais cela dépend de la façon dont ces formes sont introduites en discours.

Les caractéristiques spécifiques du langage modulé tendent à soutenir le développement langagier des enfants. Ils s'inscrivent dans un processus dynamique car ce qui est étayant à un moment donné de son développement, peut ne plus l'être à un autre moment. Certains aspects peuvent ne pas avoir d'effets à partir d'un certain stade de développement langagier (Bohannon & Hirsh-Pasek, 1984). L'étayage offert par les adultes aide l'enfant à acquérir des connaissances en maturation ou potentielles en tenant compte de l'activité, du niveau linguistique de l'enfant, des structures langagières offertes aux enfants, par exemple.

#### 2.4 LA VARIABILITE CULTURELLE DANS LES INTERACTIONS SOCIALES

La plupart des études ont observé des dyades appartenant à des cultures occidentales ou industrialisées. Or selon les sociétés et les cultures, le langage adressé aux enfants ne présente pas les mêmes caractéristiques. Ceci signifie que les contextes où l'enfant acquiert sa langue et les usages sociaux de la parole varient d'une culture à une autre.

Divers exemples sont donnés dans la littérature. Dans certaines cultures (les kwara'n des îles Salomon cf. Watson-Gegoe & Gegeo, 1986, les Basotho de Lesotho en Afrique du sud cf. Demuth, 1986, les Kaloulis, cf. Schieffelin, 1985), les adultes ne parlent pas aux enfants lorsqu'ils sont stade pré-linguistique. Le statut des enfants n'est pas toujours considéré comme semblable à celui des adultes et il est jugé inférieur (comme chez les Kaloulis). Ainsi, Schieffelin & Ochs (1983) montrent l'importance des contraintes des conventions sociales et culturelles ainsi que les représentations à propos de l'enfant et leur influence sur l'interaction. Ochs (1985) a étudié la culture et le développement du langage dans les îles Samoa. Elle a constaté que l'attribution d'un statut inférieur aux enfants amène les parents samoans à avoir un discours directif alors que dans les cultures occidentales, en accordant un statut similaire, les mères posent davantage de questions et produisent moins d'ordres. Celles-ci simplifient leur langage dans le but d'engager les enfants dans l'interaction en les aidant à comprendre

leur discours et en interprétant le leur (même à un stade pré-linguistique) alors que les mères samoanes reprennent et reformulent rarement le discours de leurs enfants. Les mères kaloulis, quant à elles, n'interprètent jamais les vocalisations de leurs enfants puisqu'elles les considèrent incapables de transmettre un message. En revanche, les mères kaloulis et samoanes disent à leurs enfants ce qu'il convient de dire dans une situation particulière.

Malgré ces différences culturelles et la non simplification du discours des adultes dans certaines sociétés, tous les enfants apprennent à parler. On peut alors se demander si le langage modulé ou les caractéristiques du LAE décrites dans la littérature (cf. 2.1) est / sont une condition nécessaire dans le processus d'acquisition du langage.

On sait, cependant, que le simple fait d'exposer les enfants au langage ne leur permet pas d'acquérir leur langue (cf. Goldin-Meadow & Feldman, 1977). Plus précisément, entendre des énoncés sans en comprendre le sens et sans ancrage énonciatif n'est pas suffisant pour s'approprier les outils linguistiques nécessaires à la maîtrise de sa langue. Quelles sont donc les conditions favorables à l'acquisition ? Et même si dans certaines cultures, le langage adressé aux enfants n'est pas simplifié, observe-t-on des conduites spécifiques permettant aux enfants de s'approprier leur langue ?

Récemment, Shneidman & Goldin-Meadow (2012a) ont quantifié l'input reçu par des enfants appartenant à deux cultures différentes (américaine et maya) en situation naturelle et familiale. Les chercheurs ont mené trois études complémentaires. La première étude a comparé l'input reçu par ces enfants à 1 an pendant une heure. Les enfants américains (âge moyen de 13,1 mois, N=9) reçoivent plus d'input qui leur est adressé directement (616 énoncés en moyenne) que d'input entendus seulement (*overheard*, 278 énoncés en moyenne), alors qu'à l'inverse, les enfants mayas (âge moyen de 14,1 mois, N=9) entendent plus d'input non adressé (entendu, 342 énoncés en moyenne) que de langage qui leur soit directement adressé (86 énoncés en moyenne). Ces enfants reçoivent en moyenne le même nombre total d'énoncés, ainsi la différence réside dans le fait que les enfants américains reçoivent davantage de langage qui leur ait adressé. L'input reçu par les enfants américains provient principalement d'adultes alors que 69% de l'input total (adressé ou non aux enfants) des enfants mayas est produit par d'autres enfants (*vs.* 10% seulement pour les enfants américains). Dans le cadre d'une deuxième étude, les auteurs ont suivi certains enfants de la précédente étude jusqu'à 35 mois dans les mêmes conditions. Alors que pour les enfants

américains (N=6), il n'y a pas de différence significative de l'input reçu à 14, 24 et 30 mois, pour les enfants mayas (N=6) des différences ont été observées entre 13 et 35 mois. En effet, il y a une augmentation du langage adressé aux enfants mayas passant de 21% à 13 mois, à 43% à 18 mois, 47% à 24 mois puis à 60% à 35 mois. Ces résultats ont été confirmés par une nouvelle étude portant sur 18 enfants mayas (de 13, 18 et 24 mois). Même si les enfants américains à 30 mois reçoivent toujours plus d'input que les mayas à 35 mois, pour les deux groupes d'enfants, le langage de leur environnement leur est principalement adressé ce qui n'était pas le cas pour les enfants mayas à 13 mois. Enfin, la troisième étude montre que le langage adressé aux enfants par les adultes (et non le langage entendu ou le LAE produit par les autres enfants) est important pour le développement lexical. Les types de mots adressés aux enfants mayas (N=15) par les adultes à 24 mois prédisent leurs compétences lexicales à 35 mois. Une des explications données est que, dans le LAE des adultes, plus de noms et de verbes sont employés que dans le LAE produit par d'autres enfants. Les épreuves de vocabulaire rendent compte de cet effet puisqu'ils induisent la production de noms ou de verbes en dénomination. On peut donc s'interroger sur l'absence de corrélation entre le langage adressé par les autres enfants et le développement des enfants cibles. De même, le langage entendu pourrait avoir des effets sur d'autres aspects du développement langagier des enfants (comme au niveau syntaxique, Soderstrom, 2007). De manière générale, ces résultats suggèrent que le langage adressé est important pour le développement précoce du vocabulaire même dans les communautés où les enfants sont le plus souvent spectateurs (*overheard*). De plus, les conduites de l'entourage des enfants changent parallèlement à leur développement langagier dans certaines cultures.

Ces recherches récentes constituent une preuve supplémentaire pour affirmer que, même si l'input langagier des enfants présente des caractéristiques différentes d'une culture à une autre, cela ne signifie pas pour autant que l'enfant a seulement besoin d'être en contact avec le langage pour l'acquérir. Dans les cultures non occidentales, les enfants écoutent des échanges conversationnels et ils apprennent à être attentifs à ces échanges (Schieffelin, 1985). La seule différence observée dans l'input reçu par un enfant américain et celui reçu par un enfant maya est le fait que l'entourage des enfants mayas parle moins à l'enfant de manière directe (moins de LAE, Shneidman & Goldin-Meadow, 2012a). Cependant, même si les enfants mayas ne participent pas directement à l'échange conversationnel, ils s'inscrivent fréquemment dans

des activités langagières qui ont un sens (Ochs, 1985, Schieffelin, 1985) et ils participent à un espace social. Le fait qu'ils reprennent partiellement (les fins d'énoncés principalement) des énoncés entendus précédemment (Dunn & Schatz, 1989) est une preuve que ces enfants sont attentifs au discours de l'autre. Par ailleurs, le rôle facilitateur du langage entendu par rapport à l'acquisition de certaines formes linguistiques, telles que les pronoms (Oshimate-Takane *et al.*, 1996) a été également mis en évidence par les travaux portant sur les seconds nés dans les cultures occidentales (Oshimate-Takane *et al.*, 1996, pour le français voir Bernicot & Roux, 1998).

Dans les cultures occidentales, une caractéristique du langage modulé est la reprise ou la reformulation du discours de l'enfant avec éventuellement des expansions ou des extensions (cf. 2.2.1). Ce phénomène n'est pas observé dans certaines cultures comme chez les Kaloulis. En revanche, les mères kaloulis disent explicitement aux enfants ce qu'il convient de dire en interaction et elles les incitent à imiter (*elicited imitation*). Le discours dicté s'inscrit dans le '*hic*' et '*nunc*', dans un contexte social et linguistique. La répétition par l'enfant du discours amène l'entourage à réagir, et les études montrent que les mères poursuivent le discours en offrant de nouveaux énoncés. Ces conduites peuvent être rapprochées des phénomènes de reprises observés dans les cultures occidentales. Au cours de ces épisodes d'imitations suscitées, l'adulte et l'enfant partagent un même objet d'attention et des structures syntaxiques et sémantiques adéquates par rapport à l'activité en cours sont offertes à l'enfant. On peut donc dire que le langage est employé dans une situation familière, qui a un sens et où l'enfant est impliqué. Certes, le langage adressé aux enfants n'est pas simplifié<sup>7</sup> dans toutes les cultures mais on retrouve des conduites proches du langage modulé dans les cultures où les adultes ne simplifient pas leur langage (Ochs, 1985, Schieffelin, 1985, Snow, 1995).

---

<sup>7</sup> Récemment, une autre étude a observé des ajustements dans le discours de l'entourage d'enfants appartenant à deux cultures différentes (enfants américains et mayas). Par exemple, lorsque l'entourage des enfants américains et mayas s'adressent à eux, des répétitions lexicales et un nombre moins important d'énoncés complexes ont été relevés (*vs.* lorsqu'ils s'adressent à d'autres locuteurs, cf. Shneidman & Goldin-Meadow, 2012b).



En résumé, le langage ne peut s'acquérir que dans l'intersubjectivité : c'est à travers, dans et par les interactions avec autrui que l'enfant apprend les usages de sa langue. Dès sa naissance, un enfant est confronté à des situations langagières. Il fera donc l'expérience de la langue par ses usages et dans un contexte pragmatique-discursif. Parmi les expériences langagières de l'enfant, il peut être soit l'interlocuteur et recevoir le langage qu'on lui adresse, soit être spectateur et entendre le langage adressé à d'autres interlocuteurs. Le langage adressé aux enfants présente des caractéristiques spécifiques au niveau prosodique, morphosyntaxique, lexical et pragmatique. Il varie en fonction des activités, du niveau linguistique des enfants, des cultures. Le langage modulé a pour fonction de faciliter l'intercompréhension et le traitement du langage par les enfants. Quelle que soit la situation, certaines caractéristiques sont décrites dans la littérature comme facilitant le développement langagier notamment lorsque le discours des adultes est : a) adjacent et dépendant, b) informatif et intégré au dialogue de manière multimodale et c) adapté à l'enfant (Tamis-LeMonda, Kuchirki & Song, 2014).

Au début des recherches portant sur le LAE, dans les années 70-80, les études cherchaient principalement à contrer les thèses innéistes et l'interprétation des résultats ont amené les chercheurs à considérer que le langage adressé avait un impact direct sur le développement linguistique des enfants. Les recherches interculturelles, entre autres, ont permis de réexaminer la relation entre le LAE et l'acquisition langagière. Le discours adressé aux enfants n'est plus observé de manière isolée mais il est analysé dans la dynamique des échanges conversationnels et de son inscription sociale et culturelle. L'intérêt des études portant sur le LAE ne porte plus spécifiquement sur la forme et les caractéristiques du LAE mais sur les expériences communicatives des enfants. Dans cette perspective, le développement langagier des enfants est fortement intégré à la co-construction discursive par les conduites interprétatives des adultes des énoncés des enfants (notamment à travers les phénomènes de reprises, de reformulations, d'expansions, etc.) et les façons qu'ont les enfants d'y réagir et d'y porter une attention (par des phénomènes de reprises, par exemple). De manière plus générale, cette dynamique discursive s'inscrit dans des formats ou des routines.

Au sein de ces cadres, l'enfant fait l'expérience de savoir-faire et de savoir-dire qui sont liés à une situation de communication particulière et qui prennent sens dans cette situation. Cette expérience communicationnelle permet alors à l'enfant d'acquérir de nouvelles compétences cognitives et langagières.

Dans le discours adressé aux enfants, certaines interventions sont considérées comme étayantes au niveau linguistique. L'étayage verbal fourni par les adultes, en interaction avec des enfants, oriente, guide et les aide à développer de nouvelles compétences. Il peut être observé lorsqu'il y a une focalisation sur une forme ou une structure linguistique spécifique dans le cours de l'échange verbal. C'est notamment ce qu'a observé Veneziano (2009) lorsqu'elle analyse les différents types d'échange existants (imitatif, réciproque, discursif) en fonction de la réaction des enfants (cf. 2.2.1), de Pietro *et al.* (1989) lorsque le natif offre des données au locuteur alloglotte qui les saisit dans les « *Séquences Potentiellement Acquisitionnelles* » (cf. 1.4.2). C'est par les rapports croisés entre intersubjectivité et intrasubjectivité que l'activité et l'échange se construisent, que les significations se créent et sont partagées et que les connaissances langagières se développent et s'intériorisent.



# **CHAPITRE II**

## **TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU**

### **LANGAGE**

---

Dans le cadre de cette thèse, nous nous focalisons sur des dyades dont l'un des deux locuteurs présente des troubles spécifiques du développement du langage. En ce sens, il est primordial de revenir sur les critères définitoires de ces troubles (cf. section 1.0) et sur les compétences langagières des enfants dysphasiques : phonologiques (cf. section 2.0), morphosyntaxiques (cf. section 3.0), lexicales (cf. section 4.0), pragmatiques et discursives (cf. section 5.0). Par ailleurs, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, différents facteurs peuvent avoir une influence sur le langage adressé aux enfants, tels que le niveau linguistique des enfants, les activités en cours ou la dimension culturelle. On peut alors se demander également si des différences sont observées selon que les enfants présentent des troubles du développement du langage ou non (cf. section 6.0).

## 1.0 TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE : DEFINITION, ETIOLOGIE ET CLASSIFICATION

Au sein de cette section, nous revenons brièvement sur la définition donnée des troubles du développement du langage (cf. 1.1), les causes de la dysphasie (cf. 1.2) et sur les classifications proposées dans la littérature (cf. 1.3).

### 1.1 DEFINITION

La dysphasie ou les troubles spécifiques du développement du langage oral se caractérise(nt) par la diversité et la sévérité des difficultés langagières observés (Schelstraete, 2011, de Weck & Marro, 2010, Piérart, 2004a). Ces troubles sont durables et ils peuvent se manifester jusqu'à l'adolescence (Wetherell *et al.*, 2007). Dans la littérature francophone, il est d'usage de distinguer le retard de langage et la dysphasie (de Weck & Rosat, 2003, Schelstraete, 2011). Les enfants présentant un retard de langage semblent récupérer leur retard avant 5 ans soit spontanément soit par une prise en charge, tandis que les troubles dysphasiques persistent au-delà de 5 à 6 ans malgré une prise en charge orthophonique (pour une revue de la littérature sur le retard de langage, voir Desmarais *et al.*, 2008). Les productions verbales des enfants dysphasiques sont alors présentées comme déviantes (Gérard, 1993)<sup>8</sup>. Toutefois, la réalité clinique montre qu'il est difficile de faire la distinction entre « délai ou décalage temporel » et « déviance » par rapport à un développement typique du langage. La dysphasie représente un degré de gravité plus important que le retard de langage (de Weck, 2010e) en se caractérisant à la fois par un retard des acquisitions langagières et une déviance dans les productions. Le retard de langage et la dysphasie doivent être davantage considérés comme « *les deux extrémités d'un continuum* » (Schelstraete, 2011 : 13). Cette distinction entre retard de langage et dysphasie n'est pas présente dans la littérature anglo-saxonne au sein de laquelle le terme de '*Specific language impairment*' est davantage employé et regroupe les deux cas sans les distinguer (nous reviendrons sur les différentes terminologies considérées dans la littérature dans les paragraphes suivants).

---

<sup>8</sup> Le caractère aussi bien déviant que décalé des performances verbales renvoie à la notion de norme. Pour une réflexion autour de cette question, nous conseillons la lecture de Weck & Marro, 2010.

Selon, Silva, McGee & S. M. Williams, (1983), 7% environ des enfants de 3 ans et demi ont un déficit du développement du langage oral (- 2 écarts-types) et plus récemment, la prévalence des troubles a été estimée entre 3 et 7 % par Tomblin *et al.* (1997).

La dysphasie se définit « *par l'existence d'un déficit durable des performances verbales, significatif en regard des normes établies pour l'âge. Cette condition n'est pas liée : à un déficit auditif, à une malformation des organes phonatoires, à une insuffisance intellectuelle, à une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance, à un trouble envahissant du développement, à une carence grave affective ou éducative* » (Gérard, 1993 : 12). Cette définition des troubles du développement du langage indique que les troubles ne rentrent pas dans une configuration syndromique plus étendue. Il s'agit d'une définition par exclusion (Gérard, 1993, Bishop, 1997, Leonard, 1998a) dans le sens où cette pathologie correspond ainsi aux cas de '*non explanations*' (Parisse & Maillart, 2010). Ces troubles sont considérés comme spécifiques au langage. Les performances langagières de ces enfants sont inférieures à celles attendues pour leur âge et aucune cause ne peut expliquer ces difficultés.

Dans la littérature portant sur les troubles du développement du langage oral, le terme de spécificité renvoie le plus souvent à une différence quantitative entre les performances langagières des enfants et ses performances intellectuelles générales (Gérard, 2006 ; Parisse & Maillart, 2010). Toutefois, ces dernières années, la littérature remet souvent en cause la question de la 'spécificité' des troubles du développement du langage. Ainsi, par exemple, certaines études ont mis en évidence l'existence concomitante des difficultés d'attention (Tallal, Dukette & Curtiss, 1989), des difficultés importantes de motricité fine et globale, ainsi que des troubles praxiques, tels que des difficultés d'organisation dans l'espace et dans le temps d'activités complexes, à reproduire des séquences de gestes ou à imiter des gestes symboliques (Hill, 2001).

Les troubles observés portent aussi bien sur la production que sur la compréhension et ils touchent tous les aspects du langage (phonologique, lexical, morphologique, syntaxique, pragmatique). Les troubles sont très hétérogènes de sorte que diverses classifications (Ajuriaguerra *et al.*, 1963, Rapin & D. Allen, 1983, Gérard, 2003) ont été proposées où différents syndromes dysphasiques sont distingués selon le déficit structurel et/ou pragmatique comme nous le verrons ci-après (cf. 1.3).

A l'hétérogénéité des troubles s'ajoute le fait que le terme de *dysphasie* est employé par les auteurs tantôt comme un terme générique regroupant les divers types de dysphasie (quels que soient les symptômes) tantôt comme un syndrome spécifique et un certain type de troubles (le plus souvent dysphasie phonologique-syntaxique). En outre, ce n'est pas le seul terme employé dans la littérature. En effet, les troubles du développement du langage ont été nommés de diverses manières comme aphasie développementale (Kerr, 1917, T. T. S. Ingram & Reid, 1956), dysphasie (Ajuriaguerra, 1974), troubles spécifiques du développement langage oral (Chevrie-Muller, 1996b). D'autres appellations renvoient aux niveaux affectés comme '*grammatical specific language impairment*' (G-SLI, Bishop *et al.*, 2000a, Van der Lely, 2004) ou '*Pragmatic Language Impairment*' (PLI, Bishop, 2000, Bishop *et al.*, 2000b, Frazier Norbury & Bishop, 2002), ou selon que le versant expressif ou réceptif est touché '*Expressive Specific language impairment*' ou '*Receptive Specific language impairment*' (Stark & Heinz, 1996). Enfin, en lien avec la question de la spécificité des troubles au niveau linguistique, d'autres appellations ont vu le jour telles que '*Developmental language learning impairments*' (LLI, Tallal & Benasich, 2002) pour référer aux troubles du développement du langage dont les causes sont inconnues ou '*Primary language Impairment*' ou '*Primary language disorder*' (Kohnert, Windsor & Ebert, 2009, Thordadottir *et al.*, 2011, McKean, Letts & Howard, 2013) pour indiquer que les troubles sont principalement langagiers mais qu'ils peuvent également toucher d'autres fonctions.

## 1.2 ETIOLOGIE DES TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

A l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus quant aux causes de la dysphasie. Différentes hypothèses sont évoquées dans la littérature (voir Bishop, 1992, Tallal & Benasich, 2002 pour une synthèse). Les études se centrent principalement sur les facteurs génétiques et neurologiques.

Les facteurs environnementaux ne sont pas mis en cause dans les troubles du développement du langage. Certaines études se sont intéressées au langage adressé aux enfants dysphasiques et à ses éventuelles spécificités en s'interrogeant sur les causes de celles-ci : les spécificités du langage adressé sont-elles influencées par les troubles des enfants ? ou est-ce que l'input est la cause des troubles ? (Leonard, 1998b). Les études montrent que les interlocuteurs de ses enfants s'ajustent à leurs compétences langagières. Il ne semble donc pas y avoir de relation

entre le langage adressé à l'enfant par son entourage, le niveau socio-économique et les troubles langagiers des enfants dysphasiques. Il est nécessaire, par ailleurs, de différencier les enfants dysphasiques des enfants qui ont eu des expériences langagières limitées issus le plus souvent de milieux socio-économiques défavorisés (*language disadvantage*, Roy & Chiat, 2013).

*Des facteurs génétiques* ont été mis en avant par certains chercheurs en se basant sur certains faits tels que : l'augmentation du risque de dysphasie en cas d'antécédents familiaux de troubles langagiers (Leonard, 1998a), la dysphasie touche plus de garçons que de filles (Leonard, 1998a, Tallal, R. Ross & Curtiss 1989), les risques sont plus élevés d'une atteinte partagée d'un trouble du développement du langage pour les jumeaux monozygotes que pour les dizygotes (Bishop, North & Donlan, 1995). Par ailleurs, la découverte du gène FOXP2, qualifié dans un premier temps du gène de la parole, suite à la description de trois générations de la famille KE dont 16 membres présentaient des troubles de la communication (Hurst *et al.*, 1990), a mis en relation la mutation d'un gène et la présence d'un trouble du langage. Toutefois, cette relation a été remise en cause par la suite par le fait que certains sujets dysphasiques ne présentaient pas de mutation de ce gène (Newbury *et al.*, 2002). Le FOXP2 n'est plus considéré à lui seul comme affectant le langage ni comme le gène de la parole (pour une synthèse voir Marcus & Fisher, 2003). Les facteurs génétiques ne sont pas confirmés et les recherches se poursuivent à ce niveau.

*Des facteurs neurologiques* ont également été mis en avant. Des particularités morphologiques du cortex frontal ont été observées, principalement dans la région frontale inférieure gauche et en particulier dans l'aire de Broca, chez certaines personnes présentant une dysphasie (M. Cohen, Campbell & Yaghai, 1989, Gauger, Lombardino & Leonard, 1997, Herbert *et al.*, 2005, M. Cohen *et al.*, 1989). Les IRM cérébrales d'enfants dysphasiques ont également montré un taux élevé d'anomalies pouvant témoigner d'une souffrance cérébrale à la période anté et périnatale (Trauner *et al.*, 2000). Cependant, ces anomalies ne s'observent pas dans le cerveau de tous les enfants dysphasiques et certaines ont pu être constatées dans celui de personnes ne présentant pas de troubles langagiers.

Enfin, *d'autres facteurs* ont été mis en évidence comme un déficit de la mémoire de travail (Botting & Conti-Ramsden, 2001, Gathercole & Baddeley, 1993, Montgomery, 2000b, 2003),

un déficit en mémoire procédurale (Ullman & Pierpont, 2005)<sup>o</sup>, un déficit dans le traitement temporel auditif (Tallal, 2003), une limitation des capacités de traitement cognitif (Joanisse, 2007), un déficit grammatical général (M. Gopnik, 1990a, 1990b, M. Gopnik & Crago, 1991) ou sélectif (Rice & Wexler, 1996, Van der Lely, 1998), un déficit du processus non linguistique limitant les capacités de traitement (Bishop, 1994, Leonard *et al.*, 1992b).

Toutefois, ces facteurs ne sont jamais observés pour l'ensemble de la population et sont probablement des composantes de l'hétérogénéité clinique des sujets. A l'heure actuelle, la recherche ne reste qu'au stade des hypothèses sur les causes de la dysphasie. Selon Bishop (2006b), les troubles des enfants dysphasiques proviendraient d'un ensemble de facteurs interagissant ensemble et créant un risque global.

### 1.3 CLASSIFICATIONS

L'hétérogénéité des troubles, regroupée sous le terme de dysphasie, a amené les chercheurs et les cliniciens à élaborer des classifications. Parallèlement aux classifications internationales (DSM-V, 2013 ; CIM-10, Misès & Quemada, 2002), d'autres ont été proposées dans la littérature portant sur les troubles du développement du langage en se basant principalement sur la symptomatologie des troubles. Les déficits observés sous-tendent différents sous-groupes de troubles du développement du langage (Dodd & Bradford, 2000, Bradford & Dodd, 1996). De plus, les troubles ne sont pas figés dans le temps mais ils sont dynamiques. En effet, Conti-Ramsden et ses collaborateurs (Conti-Ramsden & Botting, 1999, Conti-Ramsden, Crutchley & Botting, 1997) ont montré qu'entre 7 et 8 ans, les enfants dysphasiques présentent des profils et des troubles différents et ils pourraient alors être classés différemment lors de la deuxième phase d'évaluation un an après la première (Botting & Conti-Ramsden, 2004).

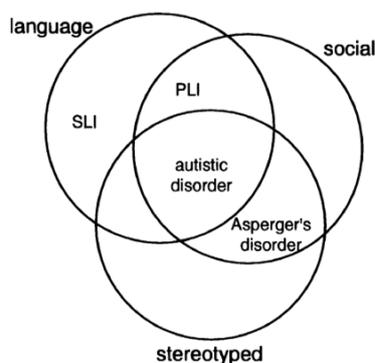
Deux classifications sont le plus souvent utilisées dans les recherches portant sur les troubles du développement du langage : celle de Rapin & D. Allen (1983) dans les études anglo-saxonnes et celle de Gérard (1993, 2003) pour les études francophones. Ces deux classifications sont basées sur une démarche neuropsychologique cherchant à identifier les troubles dans le but de proposer la thérapie la plus ajustée (de Weck, 2010e).

La classification de Rapin & D. Allen (1983) propose de considérer sept syndromes : syndrome phonologique-syntaxique, syndrome sévère de l'expression avec une bonne compréhension, l'agnosie auditivo-verbale, le syndrome de l'autisme sans langage articulé, le syndrome de l'autisme avec écholalie, le syndrome sémantique pragmatique sans autisme, le syndrome syntaxique-pragmatique. Cette classification regroupe un spectre plus large de troubles en incluant certains cas d'autisme.

Gérard (1993, 2003) propose une autre classification qui recoupe en partie celle de Rapin & D. Allen (1983). Six formes de dysphasie sont distinguées : le trouble de production phonologique, le syndrome phonologique-syntaxique, les troubles expressifs sévères, la dysphasie réceptive (ou syndrome réceptif), la dysphasie lexicale syntaxique (ou syndrome lexical-syntaxique) et la dysphasie sémantique-pragmatique (ou syndrome sémantique-pragmatique).

Au sein de ces deux classifications, les troubles affectent différents niveaux du fonctionnement langagier. Selon le syndrome, ces niveaux se combinent différemment (phonologie-syntaxe, sémantique-pragmatique, par exemple). Dans la classification de Rapin & D. Allen (1983), certains syndromes incluant des cas d'autisme se définissent par des troubles langagiers et se différencient des troubles pragmatiques. Or, dans la littérature, certains auteurs, assimilent l'autisme et les troubles pragmatiques (Gagnon, Mottron & Joannette, 1997), alors que pour d'autres les difficultés communicatives peuvent ne pas se restreindre au versant du langage et affecter aussi la communication non verbale par exemple, comme pour les troubles autistiques – vs. troubles pragmatiques – (Bishop, 2000, Bishop & Norbury, 2002, Botting, 2004). Selon, Bishop (2003a), il faut remettre en cause la vision traditionnelle d'une distinction stricte entre les troubles du développement du langage et l'autisme et les représenter sur un continuum en fonction de la gravité des troubles. Elle distingue les enfants dysphasiques (SLI), de ceux présentant des troubles pragmatiques (*Pragmatic Language Impairment*, PLI), des enfants autistes selon que les troubles affectent : la structure du langage, l'utilisation sociale du langage et/ ou le langage stéréotypé (cf. Figure 3). Dans le cas de troubles autistiques, les trois niveaux sont altérés contrairement aux cas des enfants SLI. Cependant, les frontières entre les différents syndromes sont parfois difficiles à établir comme l'illustre le schéma ci-dessous (cf. Figure 3).

Figure 3 – Relation entre les troubles pragmatiques, linguistiques et autistiques (extrait de Bishop 1989 : 887).



Dans la mesure où les enfants observés, dans notre étude, présentent un syndrome phonologique-syntaxique et un trouble réceptif, nous choisissons de présenter plus précisément ces deux syndromes.

*Le syndrome phonologique syntaxique* est la forme la plus fréquente des syndromes dysphasiques. Malgré une volonté et une capacité de communiquer par le non verbal, l'enfant présentant ce syndrome produit des expressions réduites et a un retard d'acquisition des compétences phonétiques (qui ne sont pas améliorées par la répétition). Au niveau syntaxique, on observe un agrammatisme avec une difficulté d'utilisation des déterminants, des pronoms, des marqueurs morphologiques de temps, de genre, et de nombre. La compréhension verbale semble préservée, mais elle est parfois en décalage par rapport à des enfants tout-venant de même âge chronologique. D'autres domaines que le langage oral sont touchés : des difficultés de type symbolique, des difficultés dans les premiers dénombrements et des difficultés affectant l'apprentissage du langage écrit.

Les enfants ayant *une dysphasie réceptive* ont des difficultés de compréhension verbale plus importantes (comparées au versant de la production). Ces difficultés relèvent du traitement de l'information. Par conséquent, l'enfant produit des répétitions très approximatives, de nombreux amalgames, et les constructions syntaxiques sont mémorisées comme un tout, constituants des pseudophrases, qui l'amènent à réaliser des formulations dys-syntaxiques lors de discours narratifs ou de discours induits.

La diversité des troubles et des profils dysphasiques ainsi que la conception traditionnelle et structurale de la langue ont amené les chercheurs à s'intéresser de manière distincte aux

compétences linguistiques (phonologiques, morphosyntaxiques, lexicales, pragmatiques et discursives) des enfants sans rendre compte de l'intégralité des compétences langagières des enfants dysphasiques. Ceci a fortement influencé notre présentation des caractéristiques linguistiques des productions verbales des enfants. Ainsi, nous proposons de décrire plus précisément les compétences langagières des enfants dysphasiques au niveau phonologique (cf. 2.0), morphosyntaxique (cf. 3.0), lexical (cf. 4.0), et pragmatique-discursif (cf. 5.0).

## **2.0      COMPETENCES PHONOLOGIQUES ET METAPHONOLOGIQUES**

De manière générale, les études indiquent que les enfants tout-venant maîtrisent pleinement le système phonologique entre 5 et 6 ans (Aicart-de Falco & M. Vion, 1987). La maîtrise du système vocalique complet précède celle du système consonantique complet. Jusqu'à l'âge de 3 à 4 ans, des processus d'ajustement sont observés dans les productions verbales des enfants en fonction de leurs compétences phonologiques. La description des productions des enfants se fait en référence au langage de l'adulte. La comparaison des deux types de données nous amène à utiliser des termes tels que « omission » lorsque l'enfant ne réalise pas un phonème lors de la production de certains termes (par exemple, [tɔty] pour /tɔrtɔty/), ou, « substitution » lorsque l'enfant produit un phonème à la place d'un autre (par exemple, [sokola] pour /fokola/). Si ces processus persistent dans le temps, alors ce sont des troubles qui affectent le développement du système phonologique (Cf. 2.2) et la construction des représentations phonologiques des mots (Schelstraete, 2011). Ces processus d'ajustement sont observés plus longuement dans la partie 2.2.3.

Les difficultés phonologiques peuvent affecter les compétences métaphonologiques des enfants. Gombert (1990) définit la capacité métaphonologique de la manière suivante : « *[la capacité métaphonologique] correspond à la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée (ce que les anglo saxons appellent généralement « phonological awareness »* » (Gombert, 1990 : 29). Trois degrés de conscience sont distingués : conscience de la syllabe, conscience des unités intra-syllabiques et conscience des phonèmes ou conscience phonémique (Treiman & Zubowski, 1991). La conscience phonologique ou métaphonologie est relativement tardive chez l'enfant (Gombert, 1990). Cette compétence a des effets sur d'autres apprentissages. En effet, de nombreuses études ont montré des relations étroites entre les performances des

enfants à des activités métaphonologiques et les performances ultérieures en lecture et en écriture (Tunmer, 1991, pour l'anglais, Morais, 1994, pour le français). Et inversement, l'apprentissage du langage écrit a des influences sur les compétences métaphonologiques. Ainsi, le langage écrit et la conscience phonologique se développent mutuellement (Van Reybroeck, Content & Schelstraete, 2006).

Nous présentons les compétences phonologiques au niveau perceptif (cf. 2.2) et expressif (cf. 2.3) des enfants dysphasiques ainsi que leurs compétences métaphonologiques (cf. 2.4). Ces trois parties sont précédées par une clarification sur les différences terminologiques entre troubles articulatoires, retard phonologique et troubles phonologiques, tels qu'ils sont présentés dans la littérature (cf. 2.1).

## **2.1 TROUBLES ARTICULATOIRES, RETARDS PHONOLOGIQUES ET TROUBLES PHONOLOGIQUES**

Dans ce qui suit, nous présentons les différences terminologiques entre trois expressions qui reviennent fréquemment dans la littérature : les troubles articulatoires, les retards phonologiques et les troubles phonologiques.

Les troubles phonologiques sont à distinguer des troubles articulatoires et des troubles dysarthriques ou dyspraxiques. Les troubles dysarthriques sont le résultat d'un trouble de l'exécution motrice et les troubles dyspraxiques relèvent d'un trouble de la programmation motrice empêchant la production contrôlée de gestes articulatoires. Ces troubles doivent bénéficier d'une prise en charge rééducative particulière avec notamment des exercices moteurs (Schelstraete, 2011). Selon Schelstraete, Maillart & Jamart (2004), dans le cas d'un trouble articulatoire, la réalisation d'un phonème par l'enfant n'existe pas forcément dans sa langue. Il s'agit d'un trouble périphérique (de Weck & Marro, 2010, Schelstraete, 2011) qui affecte la réalisation des phonèmes, alors que dans le cas d'un trouble phonologique (trouble central), l'utilisation contrastive des phonèmes est altérée. Dans ce dernier cas, c'est la position des organes phonatoires, tels que la langue, le voile du palais, le pharynx, qui est touchée dans la production du phonème isolé ou en contexte. Dans les troubles articulatoires ou dyslalies (Brin *et al.*, 1997 [2011]), les productions atteintes ou les erreurs mécaniques sont systématiques et stables (Maillart, Van Reybroeck & Alegria, 2005, Borel-Maisonny, 1966b),

ce qui signifie qu'un phonème sera réalisé à chaque fois de la même manière au sein d'un même terme ou à chaque occurrence du phonème quelle que soit sa position. Les troubles phonologiques touchent l'organisation du système phonologique et par conséquent il peut y avoir une atteinte au niveau perceptif, de la représentation phonologique et du processus d'encodage. Ainsi on relève dans le discours des enfants dysphasiques des *processus phonologiques d'ajustement dit parfois simplificateurs dans la littérature* (Cf. 2.2.3). Cependant, il est parfois difficile de différencier troubles articulatoires et phonologiques puisqu'ils peuvent co-exister. Enfin, un autre critère permettant de différencier les troubles articulatoires des troubles phonologiques concerne la relation entre le langage oral et le langage écrit. Dans le cas des troubles articulatoires, les difficultés ne sont observables qu'à l'oral alors que dans le cas des troubles phonologiques, celles-ci s'observent tant à l'oral qu'à l'écrit (Maillart, 2006).

Dans le but de différencier les troubles, plusieurs classifications ont vu le jour (Shriberg, 1984, Stackhouse & Wells, 1997). Nous considérons celle de Dodd (2005). Cette classification symptomatologique proposée part du constat selon lequel les enfants présentant des difficultés phonologiques ont des profils très hétérogènes. L'objectif était d'aider les cliniciens à effectuer un diagnostic différentiel des troubles de la production de la parole et de choisir le traitement le plus adéquat pour le patient. A partir d'un échantillon de 320 enfants, quatre types de troubles ont été distingués. Premièrement, *le retard phonologique* ('*Phonological delay*' N=184 soit 57,6%) caractérise des productions enfantines constituées d'erreurs semblables à celles d'enfants tout-venant plus jeunes. Certains enfants présentant un retard peuvent le rattraper spontanément (Zhu & Dodd, 2000a) contrairement aux troubles centraux qui persistent. Deuxièmement, *le trouble phonologique avec des erreurs systématiques et stables* ('*Consistent deviant phonological disorder*', N= 66 soit 20,6%) renvoie à des enfants présentant à la fois des erreurs typiques et atypiques (non constatées dans les productions d'enfants tout-venant plus jeunes), telles que les omissions des consonnes initiales. Les erreurs produites par ces enfants sont systématiques et sont plus fréquentes que chez les enfants présentant un retard phonologique. Troisièmement, *le trouble phonologique avec des erreurs variables* ('*Inconsistent deviant phonological disorder*', N=30 soit 9,4%) correspond au même type de trouble que précédemment, à savoir la production d'erreurs typiques et atypiques par rapport au développement normal, mais elles sont

instables. Un même mot peut être produit de différentes façons. Enfin, quatrième, les *troubles articulatoires* (*Articulation disorder*, N=40 soit 12,5%) caractérisent la difficulté motrice à produire un phonème isolé ou en contexte.

**Tableau 2 – Troubles expressifs et réceptifs dans les troubles de la parole, extrait de Dodd, 2005 : 102**

**Table 6.1** Co-occurrence of speech and language disorders (Broomfield and Dodd, 2004b)

Subgroup of speech disorder	Receptive difficulties	Expressive difficulties
Inconsistent phonological disorder	40%	66.7%
Consistent phonological disorder	30.3%	45.5%
Phonological delay	23.4%	34.2%
Articulation disorder	17.5%	22.5%

Un trouble se distingue d'un retard par le type de troubles ainsi que par un déficit de traitement de la parole. Il a été constaté que les troubles réceptifs et expressifs sont plus importants dans les cas des troubles phonologiques (avec des erreurs systématiques ou variables) que dans ceux de retards phonologiques et de troubles articulatoires (cf. Tableau 2). En ce sens, il faudrait tester des pratiques thérapeutiques différentes selon le type de troubles (Dodd, 2011). D'autres données confirment cette classification portant sur d'autres langues (So & Dodd, 1994, pour le cantonais, Fox & Dodd, 2001, pour l'allemand, Topbas, 1997, pour le turc, Zhu & Dodd, 2000b, pour le Putonghua [langue commune officielle en Chine], Goldstein, 1996, pour l'espagnol) et sur des enfants bilingues (Holm & Dodd, 1999a). En ce sens, selon l'auteur et ses collaborateurs, l'application de ce modèle est universelle (Broomfield & Dodd, 2004).

## **2.2      COMPETENCES   PHONOLOGIQUES   DES   ENFANTS   DYSPHASIQUES (PERCEPTION ET EXPRESSION)**

Les compétences phonologiques peuvent s'évaluer à la fois sur le versant de la perception, correspondant au traitement de la parole, et sur celui de l'expression. Le plus souvent, les travaux portent sur les troubles phonologiques en expression. Les travaux s'intéressant aux troubles réceptifs sont moins nombreux car ces derniers sont plus difficiles à mettre en évidence. Alors que tous s'accordent à dire que les enfants dysphasiques présentent des troubles phonologiques sur le versant expressif (cf. 2.2.2), des résultats contradictoires et divers sont observés quant à leurs compétences perceptives (cf. 2.2.1).

### 2.2.1    *COMPETENCES PHONOLOGIQUES : VERSANT PERCEPTIF*

Les enfants dysphasiques présenteraient des déficits perceptifs notamment des difficultés à traiter des séquences verbales et plus précisément le flux verbal rapide. Toutefois, parmi les études portant sur les compétences perceptives de ces enfants, des résultats contradictoires sont observés.

Les études *princeps* ont été réalisées par Tallal et ses collaborateurs (Tallal & Piercy, 1973a, 1973b, Tallal, Stark & Curtiss, 1976, Tallal & Newcombe, 1978, Tallal *et al.*, 1980, Tallal & Stark, 1981). Par cette série d'études, ils ont montré que les enfants dysphasiques anglophones avaient des difficultés de traitement des perceptions auditives dans les transitions acoustiques rapides. Ils présentent des difficultés (contrairement aux enfants sans troubles du langage de même âge chronologique) à discriminer ou à rappeler l'ordre d'apparition de sons complexes (non verbaux) de fréquence fondamentale différente (100 Hz et 350 Hz) lorsqu'ils sont présentés de manière rapide (durée de 75ms et 125ms, Tallal & Piercy, 1973a, 1973b, 1974, 1975). En revanche, ils parviennent à accomplir cette tâche lorsque la durée de présentation est plus lente (250ms). De même, lorsque les deux sons sont séparés par au moins 305ms, ils ne présentent pas de difficulté de discrimination, tandis que lorsque l'intervalle inter-stimuli (ISI) est plus court, leurs performances sont plus faibles. Il y a donc un effet de la présentation des stimuli sur les capacités discriminatives (Tallal & Piercy, 1973b, Tallal & Piercy, 1975, Tallal *et al.*, 1976; Tallal & Stark, 1981). Les difficultés des enfants dysphasiques à percevoir des sons brefs en succession rapide perturberaient le traitement de la parole. De même, pour une séquence de deux syllabes (/ba/ et /da/ soit la séquence /bada/), dans des tâches de discrimination et de rappel d'ordre de présentation de la séquence les enfants dysphasiques sont moins performants que les enfants à développement typique (Tallal & Piercy, 1974). Cependant, ces performances sont améliorées lorsque les zones de transition formantique sont allongées de 43 à 95 ms (Tallal & Piercy, 1975). Parallèlement, les enfants peuvent avoir des problèmes de perceptions phonémiques.

Considérons deux exemples précis également étudiés par Tallal et ses collaborateurs : la discrimination des consonnes occlusives et des voyelles.

Les consonnes occlusives sont par nature extrêmement brèves (entre 5 et 30ms, Meunier, 2007), puisqu'elles se caractérisent par un silence et un bruit d'explosion qui donne la

fréquence de la consonne. En revanche, les voyelles sont par nature plus longues que les occlusives. Ainsi, par rapport aux études précédentes, on peut faire l'hypothèse que les voyelles seront mieux discriminées par les enfants dysphasiques que les consonnes occlusives. Cette hypothèse est confirmée par les résultats obtenus. En effet, ils ne présentent pas de difficultés à discriminer les voyelles (250ms par voix de synthèse, Tallal & Piercy, 1975, Tallal *et al.*, 1976). Mais seulement 5 des enfants sur un total de 12 parviennent à discriminer deux syllabes de type CV – constituées d'une consonne occlusive /ba/ et /da/ – avec une présentation de 250ms et une zone de transition formantique de 43ms. Toutefois, si on allonge à 95ms cette zone de transition formantique, 10 enfants (N=12) parviennent à réaliser la tâche de discrimination. Ainsi, selon les auteurs, il s'agirait d'une spécificité d'un déficit de perception auditive des processus temporels rapides. Et les déficits perceptifs expliqueraient les déficits langagiers de ces enfants (Tallal *et al.*, 1976). Il y aurait donc une relation entre les déficits perceptifs et productifs.

Cependant, ces résultats ont été nuancés par la suite. Par exemple, tout en confirmant la différence de performance entre les enfants ayant des troubles phonologiques et ceux ayant un développement langagier typique dans des tâches de discrimination phonémique, J. Bird & Bishop (1992) ont observé que les premiers sont capables de faire la différence entre des contrastes qu'ils ne peuvent pas produire. Par ailleurs, elles notent que le groupe des enfants présentant un trouble phonologique (âgés entre 5 et 6 ans) est très hétérogène. Sur un nombre total de 14 enfants, 7 ont des scores élevés dans les deux tâches de discrimination (de mots et de pseudo-mots), 3 ont un nombre important d'erreurs dans tous les types de contraste et 4 commettent des erreurs dans les cas de contrastes qu'ils ne produisent pas. Cette variabilité est également observée dans l'étude de G. M. McArthur & Bishop (2004). En effet, dans cette étude, seul un tiers des sujets présentant des troubles du développement du langage, âgés entre 10 et 19 ans, ont des déficits de perception auditive. Pour ces auteurs, les enfants ayant des difficultés au niveau perceptif se caractérisent par une certaine immaturité de perception auditive et les performances de discrimination (à un niveau adulte) sont atteintes plus tardivement que dans le développement typique. Dans le cadre d'une autre étude portant sur la perception des syllabes /ba/ et /da/, Stark & Heinz (1996) comparent les données provenant de trois populations : des enfants présentant des troubles expressifs (*expressive language impairment*, LI-E), des enfants ayant des troubles expressifs et réceptifs (*receptive and*

*expressive language impairment*, LI-ER) et des enfants sans troubles du langage. Dans les tâches d'identification des syllabes /ba/et /da/, aucune différence significative n'a été observée entre les scores des enfants tout-venant et ceux des enfants LI-E. En revanche, les enfants LI-ER ne parviennent pas à les identifier. En ce qui concerne la tâche de rappel de l'ordre des syllabes, les enfants LI-E présentent un nombre d'erreurs significativement plus élevé que les enfants LN et la plupart des LI-ER ne parviennent pas à accomplir la tâche. Ainsi selon les auteurs, les capacités de perception phonémique des enfants LI-E se situent entre celles des enfants tout-venant et celles des enfants LI-ER. Cette étude montre également l'hétérogénéité des profils et des troubles des enfants dysphasiques.

Ainsi, selon J. Bird & Bishop (1992), il est difficile de confirmer des hypothèses sur l'ensemble des personnes atteintes de troubles du développement du langage en raison de la variabilité des résultats et de leurs profils. Par conséquent, elles s'opposent aux théories, notamment à celle de Tallal et de ses collaborateurs, qui postulent une cause spécifique pour expliquer les troubles phonologiques et langagiers.

Comme nous l'avons déjà indiqué, certains auteurs notent une difficulté de la part des enfants dysphasiques à discriminer une syllabe de type CV (par exemple, quand il y a variation du lieu d'articulation, Tallal & Piercy, 1974, 1975, Leonard, McGregor & G. Allen, 1992a, Sussman, 1993). Toutefois, d'autres n'observent pas de difficulté (Evans *et al.*, 2002, Norrix *et al.*, 2007). Ces résultats contradictoires peuvent s'expliquer par les choix méthodologiques des chercheurs. En effet, dans le premier groupe d'étude, la tâche était proposée aux enfants par une parole de synthèse. Une des caractéristiques de la voix de synthèse est d'avoir un formant de transition court (40 ms). Dans le deuxième groupe d'étude, le stimulus donné était produit par une voix naturelle et avec par conséquent une transition formantique plus longue (600ms). Ainsi, il semblerait que la production naturelle de la parole permette aux enfants présentant des troubles du développement du langage d'avoir davantage d'indices acoustiques pour percevoir les phonèmes. Ceci a été confirmé par l'étude d'Evans *et al.* (2002). Ces derniers ont testé la perception des 'deux types de parole' (parole synthèse et parole naturelle) pour une paire contrastée ([dabiba] vs. [dabuba]). Lorsqu'il s'agissait d'une parole de synthèse, les enfants dysphasiques ont obtenu des scores plus faibles que leur pair d'âge. En revanche, lorsqu'il s'agissait d'une parole naturelle, il n'y avait pas de différence significative

entre les deux populations. Ainsi le type de tâche et les conditions de mise en pratique du test ont une influence sur les performances perceptives des enfants.

Dans le cadre d'autres études portant sur la perception, il a été relevé que les enfants dysphasiques avaient plus de difficultés à effectuer des tâches de discrimination sur des paires minimales (Bishop *et al.*, 2005) ; le trait de voisement serait le plus atteint (Ziegler *et al.*, 2005, Lévy & Zesiger, 2007) notamment dans un environnement bruyant. De plus, dans le cadre d'une tâche donnée par une voix naturelle via un enregistrement vidéo, celle-ci est accompagnée d'indices visuels (les mouvements articulatoires). Or, les indices visuels n'aident pas les enfants dysphasiques et ne les rendent pas plus performants contrairement aux enfants sans troubles du langage (Norrix *et al.*, 2007) ou aux patients atteints d'une surdité. Une des explications données par les auteurs est que les enfants dysphasiques portent toute leur attention sur le stimulus auditif contrairement aux enfants sourds qui s'aident des indices visuels.

Les études portant sur des données francophones sont relativement rares (Maillart, Schelstraete & Hupet, 2004a, Maillart, Schelstraete & Hupet, 2004b). Elles confirment les données en langue anglaise. Par exemple, les altérations au niveau syllabique apportées à des mots familiers (comme toboggan devenant [bogã]) sont détectées aussi bien par les enfants dysphasiques que par les enfants tout-venant. Cependant, au niveau phonémique, les changements en début ou fin de mots (comme cigarette devenant [sigæ]) sont plus difficilement perçus par les enfants dysphasiques que par les enfants tout-venant (Maillart *et al.*, 2004b). Cette difficulté est plus importante lorsque la substitution phonémique se fait par un phonème proche (Maillart *et al.*, 2004a). Dans le cadre d'une autre étude portant plus spécifiquement sur les voyelles, il a été montré que les enfants dysphasiques avaient des performances similaires aux enfants tout-venant pour discriminer des voyelles et pour détecter des changements de voyelles dans des contextes monosyllabiques de type CV. En revanche, ils avaient davantage de difficultés à détecter ces changements dans des contextes plurisyllabiques (Maillart, Cazeneuve & MacLeod, 2011a). Les données francophones confirmeraient alors l'hypothèse d'une sous-spécification des représentations phonologiques chez les enfants dysphasiques.

Les débats sont toujours en cours concernant les compétences perceptives des enfants dysphasiques et la relation entre les troubles de perception auditive et les troubles langagiers. L'hétérogénéité des profils des enfants ayant des troubles phonologiques a un impact non négligeable sur les résultats des diverses études.

### 2.2.3    *COMPETENCES PHONOLOGIQUES : VERSANT EXPRESSIF*

Deux méthodes sont principalement employées par les chercheurs pour évaluer les compétences phonologiques des enfants : d'une part, une tâche de répétition de pseudo-mots et d'autre part, l'analyse des productions de l'enfant dans le cadre d'interaction avec un adulte (parent ou clinicien) en situation de jeu libre<sup>9</sup>. La tâche de répétition de pseudo-mots peut être employée pour évaluer différents phénomènes : la mémoire phonologique (Montgomery, 2004, Gathercole & Baddeley, 1989), le processus d'accès lexical (Rubenstein, Garfield & Milliken, 1970), la production de parole (McCarthy & Warrington, 1984), les capacités motrices (Yoss, Gerken & Hammond, 2004)<sup>10</sup>.

La littérature relative aux troubles phonologiques des enfants dysphasiques montre qu'il y a un retard dans le développement phonologique et qu'il y a des similitudes entre le profil phonologique des enfants dysphasiques et celui d'enfants contrôles plus jeunes (Pharr, Ratner & Rescorla, 2000). Les enfants dysphasiques et les enfants tout-venant passeraient donc par les mêmes étapes développementales (telles que l'ordre d'acquisition des phonèmes, les processus de simplifications phonologiques, Leonard, 1982, Schwartz *et al.*, 1980), mais l'organisation phonologique est plus lente pour les enfants ayant des troubles du développement du langage (Crystal, Fletcher & Garman, 1989). Toutefois, certaines spécificités dans les productions des enfants dysphasiques peuvent être mises en évidence.

De manière générale, un nombre important d'études ont montré que les enfants dysphasiques avaient un inventaire consonantique et vocalique plus restreint que des enfants tout-venant de même âge chronologique (Rescorla & Ratner, 1996, Pharr *et al.*, 2000, C. P. Carson, Klee & D. K. Carson, 2003). Par exemple, dans l'étude des productions d'enfants dysphasiques et

---

<sup>9</sup> Souvent les cliniciens et les chercheurs utilisent le terme de 'langage spontané' pour le langage employé par les enfants dans des situations d'interactions non contraignantes et par opposition au langage induit comme lors des tests de langage. Nous n'employons pas ce terme ici et nous en discutons au Chapitre XI.

<sup>10</sup> Pour une synthèse sur la manière dont cette tâche a été employée dans les différentes études, nous conseillons la lecture de Coady & Evans (2008).

tout-venant de 24 mois lors d'une interaction avec leur mère (pendant 10 minutes, en jeu libre), Rescorla & Ratner (1996) indiquent que les enfants dysphasiques produisent en moyenne 8,6 consonnes et 7,3 voyelles tandis que les enfants tout-venant produisent en moyenne 17,4 consonnes et 12,4 voyelles. Les enfants dysphasiques ont un inventaire consonantique plus restreint en produisant les consonnes suivantes : [b, d], les nasales [m,n], [h] et les semi-consonnes [w, j]. Par ailleurs, chez les enfants tout-venant, seul [ŋ] n'est pas produit en position initiale mais ce qui est conforme aux caractéristiques de la langue anglaise. Cependant, trois enfants dysphasiques produisent ce phonème en position initiale, marquant ainsi une certaine spécificité et une déviance. En revanche, il n'y a pas de différence significative dans l'usage des voyelles par les deux groupes d'enfants. De même, Tallal *et al.* (1976) notent que les enfants dysphasiques ont plus de difficulté à produire certains phonèmes plutôt que d'autres, tels que les consonnes occlusives dans des syllabes de type CV ou CVC (*vs.* voyelles et consonnes nasales). Quelques erreurs en production de certaines voyelles isolées ont été observées mais ce sont principalement les voyelles courtes (*vs.* longues). Par ailleurs, les enfants dysphasiques qui ont réussi l'ensemble des tests de perception de l'étude de Tallal *et al.* (1976) font moins d'erreurs en production que ceux qui n'ont pas réussi un des tests.

Les structures syllabiques préférentielles des enfants dysphasiques sont de type V ou CV alors que celles des enfants sans troubles du langage sont de type CV ou C<sub>1</sub>VC<sub>2</sub> (Rescorla & Ratner, 1996, Paul & Jennings, 1992, Stoel-Gammon, 1991, Whitehurst *et al.*, 1991b, C. P. Carson, Klee & D. K. Carson, 2003). Les enfants dysphasiques emploient donc davantage de syllabes ouvertes que fermées (Mirak & Rescorla, 1998, C. P. Carson, Klee & D. K. Carson, 2003). Ils préfèrent produire des schémas moins complexes. En effet, ils ont des difficultés à réaliser les groupes consonantiques (Pharr *et al.*, 2000, Fee, 1995), ce qui se manifeste par des omissions ou des substitutions de phonèmes.

Les travaux montrent que les résultats sont semblables que les productions soient induites ou non induites. Ces caractéristiques, notamment une intelligibilité relativement faible (Rescorla & Schwartz, 1990) et le fait de parler moins (Rescorla & Ratner, 1996), ont des effets sur l'interaction et leur développement linguistique. Dans les interactions parent-enfant, si l'enfant parle plus, l'adulte pourra reprendre les paroles de l'enfant, les reformuler et leur

attribuer un sens ce qui lui permettra de développer ses compétences. Or, si l'enfant parle peu et utilise des formes inintelligibles auxquelles il est difficile d'attribuer un sens, les parents interviendront moins et les enfants ne pourront pas en tirer un bénéfice langagier (Rescorla & Ratner, 1996). Comme nous le verrons dans la section 6 de ce chapitre (cf. 6.1.1), ce phénomène se répercute sur le discours de leur interlocuteur et plus précisément sur la production de reformulation (Conti-Ramsden, 1990).

A. L. Williams & Elbert (2003) ont identifié un certain nombre de critères prédictifs d'une persistance des troubles phonologiques sur le long terme (cf. Tableau 3) permettant de les différencier du retard phonologique.

**Tableau 3 – Variables prédictives des troubles phonologiques (extrait de A. L. Williams & Elbert, 2003 : 151)**

Table 9. Quantitative and qualitative variables of potential long-term phonological delay.

<i>Variable</i>	<i>Description</i>
Limited phonetic inventory	At 32 months, 6–9 different WI consonants; 1–4 different WF consonants
Limited diversity of syllable structures	Average of 7.5 different syllable types produced from 30–41 months
Simple syllable structures	Average frequency of 1.1 complex syllables produced from 30–41 months
Greater number of sound errors	PCC < .45 at 33 months
Chronological mismatch	Error productions occurred on early, as well as later, developing sounds
Greater variability and inconsistent substitution errors	A single target phone is produced in a variety of ways
Atypical error patterns	Unusual or atypical phonological processes
Slower rate of resolution	Limited change observed across all domains of phonological development

*Note.* WI = word initial; WF = word final; PCC = percentage of consonants correct.

Selon William, A.L. & Elbert (2003), les variables prédisant l'évolution des troubles sont : un inventaire phonétique réduit, l'usage de structures syllabiques diversifiées limité et l'emploi de structures syllabiques simples, un faible score de phonèmes (principalement de consonnes) corrects (PPC inférieur à .45 à 33 mois), des erreurs fréquentes comme les jeunes enfants, un nombre important d'erreurs de substitution, des erreurs inhabituelles (ou atypiques) et enfin un taux plus faible de résolution (cf. Tableau 3).

Ces diverses études montrent donc que les enfants ayant des troubles phonologiques expressifs ont un développement phonologique retardé par rapport à celui des enfants tout-venant de même âge et ils présentent quelques spécificités non observées dans les productions

des enfants sans troubles du développement du langage. Les difficultés des enfants dysphasiques au niveau phonologique sont également observées dans d'autres langues comme en grec (Petinou & Okalidou, 2006), en italien (D'Odorico *et al.*, 2007), en russe (Kavitskaya *et al.*, 2011), en espagnol et en catalan (Aguilar-Mediavilla, Sanz-Torrent & Serra-Raventos, 2002) et également en français (Pariisse & Maillart, 2007, Maillart & Pariisse, 2006, Pariisse & Maillart, 2004b, Maillart *et al.*, 2004b, Maillart *et al.*, 2004a).

Les études portant sur le développement phonologique des enfants dysphasiques francophones montrent des difficultés semblables aux autres langues. Tout comme pour les enfants tout-venant, au fur et à mesure de leur niveau linguistique, les syllabes simples de type CV et V diminuent et les syllabes complexes de type CCV et CVC augmentent dans le discours des enfants dysphasiques. Toutefois, ils produisent plus de syllabes constituées d'une voyelle isolée et moins de syllabes complexes de type CVC que les enfants tout-venant. Toujours au niveau syllabique, les enfants dysphasiques font davantage d'erreurs par ajout ou omission. Au niveau phonémique, les enfants dysphasiques ont des performances plus faibles concernant le pourcentage de phonèmes corrects (PPC), le pourcentage de consonnes correctes (PCC) et le pourcentage de voyelles correctes (PVC) que les enfants tout-venant. Toutefois, ces différences deviennent significatives entre les deux populations à partir d'un certain niveau langagier c'est-à-dire à partir d'une LME (longueur moyenne des énoncés) équivalente à 3 au moins (Pariisse & Maillart, 2007, Maillart & Pariisse, 2004). Ce résultat est spécifique au français puisqu'il n'est pas observé dans d'autres langues où les différences entre les deux populations sont observées pour de très jeunes enfants. En outre, les difficultés des enfants dysphasiques francophones se situent davantage au niveau phonémique que syllabique.

### **2.3           COMPETENCES METAPHONOLOGIQUES**

La conscience phonologique se définit comme des capacités de pouvoir effectuer une analyse sur la parole par des unités plus petites, telles que le mot, la syllabe ou le phonème, et de pouvoir réaliser des opérations sur ces unités (omission, déplacement, fusion) (Chevrier-Muller, 1996a). Il s'agit donc d'une compétence métalinguistique (Gombert, 1990). L'acquisition de cette compétence est assez tardive et progressive.

Pour évaluer les compétences métaphonologiques des enfants, divers types de tâches sont employés, tels que identifier la syllabe ou le phonème commun à deux mots (e.g. « *quel est le même son long qu'on entend dans couteau et dans coussin ?* », Sanchez, Magnan & Ecalle, 2007), discriminer le phonème ou la syllabe initiale / finale d'un mot ou d'un pseudo-mot en l'associant à un autre mot ou à un phonème isolé (e.g. '*poupée ça commence par /p/ ou par /b/*', '*on entend le même son au début de poupée et de robot*'), donner un mot rimant avec un autre mot (e.g. '*Listen to the end of the word. Think of a word that rhymes with -*' , J. Bird & Bishop, 1992), etc.

De manière générale, les enfants à développement typique réussissent une tâche phonémique vers l'âge de 6 ans alors que la segmentation syllabique est réussie dès 4 ans (Lieberman *et al.*, 1974, Alegria & Morais, 1989, Byrne, 1992, Morais *et al.*, 1979). Les études portant sur les enfants dysphasiques indiquent que ces derniers ont des performances relativement faibles dans les tâches de conscience phonologique principalement au niveau phonémique (Joffe, 1998, Briscoe, Bishop & Norbury, 2001), et des scores inférieurs à ceux des enfants tout-venant de même âge chronologique (J. Bird & Bishop, 1992, Major & Bernhardt, 1998, A. Hesketh *et al.*, 2000, Sanchez *et al.*, 2007). Cette difficulté est plus importante lorsque le phonème cible s'inscrit dans un groupe consonantique (Leybaert *et al.*, 2004). Elle est également intensifiée lorsque la tâche cible des mots de la langue en se centrant sur l'aspect sémantique et non métaphonologique (Sanchez *et al.*, 2007) contrairement aux enfants tout-venant qui ne se laissent pas distraire par le sens. Les enfants dysphasiques présentent donc des difficultés à réfléchir sur la langue et à se détacher de la fonction référentielle. Il a été également montré qu'ils avaient une difficulté de la « stabilité » du phonème ce qui marquerait une difficulté à segmenter le mot en sous unité (sous-syllabique) (D. Bird, Bishop & Freeman, 1995). Toutefois, pour d'autres chercheurs, ce résultat est la preuve que les catégories phonétiques sont moins bien définies pour les enfants dysphasiques (Mody, Studdert-Kennedy & Brady, 1997).

Même si l'ensemble des recherches portant sur les compétences métaphonologiques tendent à montrer certaines difficultés des enfants dysphasiques, les profils de ces derniers ne semblent pas homogènes. Certains chercheurs montrent que ce ne serait qu'un sous groupe d'enfants dysphasiques qui auraient des faibles performances aux tâches métaphonologiques (Catts,

Hogan & Frey, 2003). Les enfants présentant des troubles phonologiques sévères ont des difficultés à réaliser les tâches de conscience phonologique (Webster & Plante, 1995, D. Bird *et al.*, 1995, Major & Bernhardt, 1998). Major & Bernhardt (1998) observent des différences individuelles parmi les enfants de leur étude, d'âge pré-scolaire, présentant des troubles phonologiques modérés à sévères (N=19) (comme Magnusson & Naclér, 1989; 1993). La relation entre sévérité des troubles phonologiques et les capacités métaphonologiques n'est pas totalement établie. En effet, certains enfants ayant des scores de Pourcentage de Phonèmes Correctes (PPC) et de Pourcentage de Voyelles Correctes (PVC) relativement élevés ne peuvent pas réaliser certaines tâches métaphonologiques, alors que des enfants ayant des scores faibles de PPC et de PVC peuvent les effectuer. Ainsi, de nombreux auteurs montrent qu'il y a des 'bons parleurs' avec de mauvaises performances métaphonologiques et de 'mauvais parleurs' avec de bonnes performances métaphonologiques (A. Hesketh *et al.*, 2000, Leitao, Hogben & Fletcher, 1997, Magnusson & Naclér, 1993). Toutefois, Magnusson & Naclér (1993) notent que tous les enfants n'ont pas les mêmes symptômes et que certains aspects langagiers semblent être plus importants dans le développement de la conscience phonologique que d'autres. Les enfants ayant une bonne compréhension du langage et de bonnes productions syntaxiques ont plus de chance d'avoir de bonnes performances aux tâches de conscience phonologique. De même, Major & Bernhardt (1998) indiquent que les enfants ayant de bonnes compétences soit en phonologie soit en morphosyntaxe parviennent à accomplir les tâches métaphonologiques. Ainsi, des enfants ayant des troubles phonologiques modérés et une bonne syntaxe, ont des compétences suffisantes pour réaliser des tâches métaphonologiques, mais les enfants ayant des troubles phonologiques sévères et une bonne syntaxe ne parviennent pas à accomplir des tâches métaphonologiques. Par ailleurs, le type de troubles phonologiques peut également avoir une influence sur les performances métaphonologiques des enfants (Magnusson & Naclér, 1989; 1993) : les enfants avec des troubles syntagmatiques ('*syntagmatic disorders*' produisant des processus d'ajustement de type assimilation et métathèse) sont plus susceptibles de présenter des difficultés dans les tâches de conscience phonologique et d'avoir des difficultés au niveau du langage écrit que les enfants ayant des troubles paradigmatiques ('*paradigmatic disorders*', faisant des processus d'ajustement de type omission et substitution).

Sanchez *et al.* (2007) soulignent la nécessité d'avoir des études longitudinales pour évaluer l'évolution des compétences métaphonologiques des enfants dysphasiques par rapport à celles d'enfants sans troubles du langage dans le but de déterminer si ces difficultés sont compensées avec l'âge (indiquant un simple retard dans leur développement) ou si elles perdurent dans le temps.

### **3.0      COMPETENCES MORPHOLOGIQUES ET SYNTAXIQUES**

Quelle que soit la langue, les enfants dysphasiques présentent des difficultés avec la morphologie grammaticale (la morphologie verbale, les pronoms clitiques, les déterminants notamment) en les omettant ou en les substituant (Leonard, 1998a, Parisse & Maillart, 2004a). Toutefois, selon les caractéristiques morphosyntaxiques et phonologiques des langues, les difficultés peuvent varier : ainsi en anglais, l'omission de la marque verbale de la troisième personne du singulier 's' est souvent notée (Leonard, 1997), alors qu'en italien, elle n'est pas observée. Par ailleurs, les difficultés des enfants tendent à augmenter en fonction de la structure des énoncés (simple *vs.* complexe, Schuele & Dykes, 2005) ou du type de verbe (intransitif, transitif, ditransitif, Grela, 2003)

De manière générale, les enfants dysphasiques emploient beaucoup de noms et peu des autres catégories grammaticales, telles que les verbes (Schelstraete, 2011). En outre, les enfants dysphasiques présentent des difficultés à produire les mots fonctionnels, tels que les prépositions (Grela, Rashiti & Soares, 2004). Les morphèmes grammaticaux sont acquis plus lentement par les enfants dysphasiques que par les enfants tout-venant de même âge et de même niveau linguistique (Schuele & Dykes, 2005). Par exemple, les enfants dysphasiques ne maîtrisent pas encore certaines marques verbales, notamment les morphèmes temporels, à l'âge de 7 ans alors que les enfants tout-venant les maîtrisent vers les 5 ans (Rice, Wexler & Hershberger, 1998).

Les études s'intéressant aux difficultés morphosyntaxiques des enfants dysphasiques ont été majoritairement réalisées sur une population anglophone malgré un nombre important d'études inter-langues (Bortolini *et al.*, 2002, Caselli, Casadio & Bates, 1999, Leonard, 2000, Hansson, Nettelbladt & Leonard, 2003). Les difficultés s'expriment différemment d'une langue à l'autre en fonction des caractéristiques de la langue. Ainsi, les difficultés des enfants dysphasiques anglophones ne seront pas forcément semblables en tous points aux difficultés

des enfants dysphasiques francophones. Ces derniers présentent des difficultés principalement quant à l'utilisation : des personnes, des pronoms clitiques objets (qui sont produits plus tardivement que les pronoms clitiques sujets, Jakubowicz *et al.*, 1998), la morphologie verbale (par exemple, l'omission de l'auxiliaire, Paradis & Crago, 2001), des connecteurs temporels.

Les compétences morphosyntaxiques des enfants dysphasiques ont été observées sur le versant de la compréhension (cf. 3.1) et sur celui de l'expression (cf. 3.2). Enfin, la relation entre les compétences morphosyntaxiques et phonologiques est examinée dans ce qui suit (cf. 3.3).

### 3.1           COMPETENCES MORPHOSYNTAXIQUES : VERSANT DE LA COMPREHENSION

Les difficultés morphosyntaxiques repérables sur le versant de la compréhension sont plus rares et touchent principalement les enfants présentant une dysphasie de type réceptif. Lorsque ce versant est touché, les difficultés observées portent principalement sur les énoncés complexes c'est-à-dire constitués de propositions subordonnées, les énoncés réversibles de type « le lion poursuit le tigre » lorsqu'ils sont décontextualisés, les énoncés à la forme passive (Van der Lely & Harris, 1990).

Même si les principales difficultés reportées en compréhension portent sur des énoncés complexes, elles peuvent également toucher les énoncés simples (avec un ordre canonique, SVO, et sans proposition subordonnée). Par exemple, Pizzioli & Schelstraete (2011) ont mené une étude sur la compréhension d'énoncés simples, de type Sujet-Verbe-Objet, dans une tâche de désignation d'images avec des enfants dysphasiques francophones (présentant des troubles réceptifs, N=10, âge moyen= 9;11) et des enfants contrôles de même âge chronologique (N=10, âge moyen = 10;0) et de même niveau linguistique (en compréhension, âge moyen = 6;3, SD=1,1, N=10). Dans cette situation, l'enfant a face à lui trois images dont l'une correspond à l'énoncé exprimé '*le canard arrose des fleurs*', la deuxième pour laquelle l'action est différente ne correspond pas ('*le canard cueille des fleurs*') et le troisième dont l'objet est incorrect ('*le canard arrose un arbre*'). Les résultats obtenus montrent une différence significative entre les populations. En effet, alors que les enfants contrôles de même âge ne commettent presque pas d'erreurs, les enfants dysphasiques ne désignent pas

l'image attendue dans 53% des cas et les enfants contrôles de même niveau linguistique dans 46% des cas. De plus, les enfants dysphasiques ont plus de difficultés à comprendre l'énoncé lorsque celui-ci est constitué d'un verbe transitif que lorsqu'il est constitué d'un verbe intransitif, alors qu'aucune différence en fonction du type de verbe exprimé n'a été observée pour les enfants tout-venant.

### **3.2           COMPETENCES MORPHOSYNTAXIQUES : VERSANT DE L'EXPRESSION**

Sur le versant de l'expression, une revue de la littérature est effectuée sur la morphologie verbale (cf. 3.2.1), les pronoms clitiques sujets et objets (cf. 3.2.2), les déterminants (cf. 3.2.3) et les structures complexes (cf. 3.2.4) puisque ce sont principalement ces aspects qui marquent le plus les difficultés morphosyntaxiques des enfants dysphasiques.

#### **3.2.1   LA MORPHOLOGIE VERBALE**

Comme nous l'avons déjà dit précédemment, les difficultés morphosyntaxiques varient en fonction des caractéristiques des langues. En anglais, on observe les phénomènes suivants dans le discours des enfants dysphasiques : l'omission de la marque de la troisième personne du singulier '-s', l'omission de la marque du passé '-ed', l'omission des auxiliaires BE et DO pour les formes verbales au passé (Rice & Wexler, 1996, Conti-Ramsden & Jones, 1997, Leonard, 1997, Leonard, 2007).

En français, les difficultés portant sur la morphologie verbale sont moins marquées que dans d'autres langues, comme l'anglais (Parisse & Maillart, 2004a). La production des marques de temps est retardée mais ne constitue pas un marqueur spécifique des troubles langagiers en langue française. Les recherches mettent principalement en évidence des difficultés dans la production des formes verbales composées, comme celles du passé composé ou du plus-que-parfait, par l'omission de l'auxiliaire (Jakubowicz, 2003). En effet, il n'y a pas de différence significative entre les enfants dysphasiques et les enfants tout-venant quant à la production et à la compréhension du présent alors qu'une différence significative est observée entre les deux populations quant aux flexions du passé. De même, Jakubowicz & L. Nash (2001) montrent que les enfants dysphasiques, âgés entre 6;8 et 8;2 ans, ont plus de difficultés à produire le passé composé que le présent alors que les enfants tout-venant parviennent à produire les deux formes dès 6 ans. Une recherche plus récente a confirmé ces résultats sur

---

des enfants plus jeunes (Royle & Thordadottir, 2008) : les enfants dysphasiques âgés entre 37 et 52 mois (âge moyen de 45,5 mois) ont des difficultés à produire les formes du passé composé dans des tâches de production induite et peu de formes sont produites lors d'interaction en situation de jeu (2 enfants sur 11 ont produit respectivement 3 et 2 types de formes de passé composé et 4 occurrences chacun). Contrairement aux enfants tout-venant, dans un contexte où il est nécessaire d'employer le passé composé, les enfants dysphasiques emploient un autre temps - le plus souvent le présent – (e.g. : ‘il joue du piano’ pour ‘il a joué du piano’, *Ibid.* : 351<sup>11</sup>) ou un participe passé seul, et ajoutent un nom ou produisent une structure agrammaticale.

Ces résultats sont conformes à ceux obtenus par l'étude de Paradis & Crago (2000) sur des enfants plus âgés. Contrairement aux enfants tout-venant de même âge chronologique, les enfants dysphasiques âgés de 7;6 ans présentent des difficultés à produire le passé composé ou le futur proche comme les enfants apprenant le français en langue seconde (L2, par la suite). En revanche, les enfants L2 et les enfants dysphasiques n'ont pas recours aux mêmes stratégies : lorsqu'il est nécessaire d'employer le passé composé, les premiers emploient le présent alors que les seconds choisissent le temps qu'il convient mais ont des difficultés pour le produire (en omettant l'auxiliaire principalement). Les enfants dysphasiques omettent souvent l'auxiliaire à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier ‘a’, alors qu'ils produisent la préposition homophone ‘à’ (Paradis & Crago, 2001, Crago & Paradis, 2003). Toutefois, ces résultats ne sont pas toujours observés. En effet, même si les enfants dysphasiques omettent plus souvent les auxiliaires que les enfants tout-venant, Methé & Crago (1996) montrent que les enfants dysphasiques âgés entre 6;8 et 8;4 ans produisent très rarement des erreurs d'accord entre le sujet et le verbe. L'emploi de l'infinitif à la place d'une forme verbale fléchie est relativement rare (Méthé & Crago, 1996) contrairement à ce que d'autres recherches postulent (cf. *Théorie du stade de l'infinitif optionnel* de Rice et ses collaborateurs ci-dessous). De même, dans le cadre d'une étude portant sur l'analyse du langage d'enfants âgés de 4 ans en interaction lors d'une activité de jeu symbolique, Thordadottir & Namazi (2007) indiquent que les enfants dysphasiques font très peu d'erreurs sur les formes verbales, et aucune différence n'est observée entre les enfants dysphasiques et les enfants tout-venant de même âge. La situation

---

<sup>11</sup> Enoncé produit par un enfant SLI de 51 mois.

de recueil de données aurait une influence sur le type de production des enfants : la situation expérimentale où des formes verbales sont induites est plus contraignante que la situation de jeu symbolique où l'adulte n'induit pas consciemment les productions verbales des enfants. Ainsi, la première situation induirait plus d'erreurs dans le discours des enfants que la seconde.

Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer les difficultés des enfants dysphasiques à maîtriser la morphologie verbale. Une d'entre elles est celle de la théorie du stade de l'infinitif optionnel (*'Extended Optional Infinitive period'*, EOI, Rice, Wexler & Cleave, 1995, Rice & Wexler, 1996). Dans le cadre de la grammaire générative des principes et paramètres (Chomsky, 1981), cette hypothèse considère que les enfants – avec ou sans troubles du langage - emploient des verbes sans spécifier la valeur temporelle des formes verbales et sans savoir que les marques verbales sont obligatoires pendant une certaine période de leur développement. Cette période serait plus longue pour les enfants dysphasiques. Pour confirmer cette hypothèse, Rice, Wexler & Redmond (1999) ont proposé à des enfants dysphasiques (N=20) âgés de 6 ans une tâche de jugement de grammaticalité. Les auteurs s'attendaient à ce que ces derniers acceptent des formes verbales agrammaticales qu'ils produisent régulièrement, c'est-à-dire que leur jugement soit similaire à leur production. Les résultats confirment leur hypothèse. Ils notent par exemple que les enfants dysphasiques acceptent les erreurs morphosyntaxiques qu'ils produisent fréquemment, telles que l'omission de la marque de la 3<sup>ème</sup> personne du singulier '-s'. Mais, ils détectent les erreurs d'accord qu'ils ne produisent pas. Selon eux, cette étude confirme l'hypothèse du stade de l'infinitif et le fait que leurs difficultés morphosyntaxiques proviennent d'une limitation des représentations grammaticales sous-jacentes. Toutefois, cette hypothèse est remise en question notamment par les données francophones et plus précisément par la présence de formes verbales non marquées du présent et de l'impératif, des formes infinitives et des formes du participe passé dans les productions des enfants (Parisse & Le Normand, 2002). Par ailleurs, Maillart & Schelstraete (2007) ont, quant à elles, mis en place une étude constituée de la même tâche de jugement que celle de l'étude de Rice, Wexler & Redmond (1999). Cette tâche a donc été réalisée par des enfants dysphasiques francophones (présentant des troubles de l'expression et de la compréhension, N=16) âgés entre 7;10 et 11;06 ans. Les résultats indiquent que les sujets détectent moins efficacement les erreurs d'accord et de

temps mais ils n'ont pas de difficulté à détecter les violations d'ordre des constituants. Contrairement à l'étude de Rice et ses collaborateurs, deux types de violation (accord et temps) sont difficilement détectés. La confrontation de l'étude Rice, Wexler & Redmond (1999) ne valide pas la théorie du stade de l'infinitif optionnel. La théorie EOI est également remise en cause dans d'autres langues comme l'Allemand (Clashden, Bartke & Göllner, 1997).

### 3.2.2 LES PRONOMS CLITIQUES SUJET ET OBJET

Les pronoms clitiques sont souvent problématiques pour les enfants dysphasiques principalement en italien (Chilosi & Cipriani, 1991, Leonard *et al.*, 1992b) et en français (Hamann *et al.*, 2003, Jakubowicz, 2003). Les erreurs commises sont le plus souvent l'omission du pronom clitique dans le discours des enfants.

Les études ont porté de manière générale sur les pronoms clitiques en position sujet et ceux en position objet.

En français, Plaza & Le Normand (1996) ont observé le système des pronoms personnes de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> personne dans le discours d'enfants dysphasiques âgés de 3 à 6 ans et des enfants tout-venant de même niveau linguistique (même MLU) dans des interactions mère-enfant en situation de jeu symbolique. Elles ont remarqué que l'emploi du pronom personnel de 3<sup>ème</sup> personne du singulier 'il' ou 'elle' était problématique pour les enfants dysphasiques. Ces derniers emploient moins fréquemment de pronoms, particulièrement de troisième personne, que les enfants tout-venant de même niveau linguistique (MLU).

Comme dans le développement typique du langage (Clark, 1998, Jakubowicz & Rigaut, 2000, Hamann, 2002), les pronoms clitiques objet apparaissent plus tardivement dans le discours des enfants dysphasiques que les pronoms clitiques sujets et les pronoms clitiques réfléchis (Jakubowicz *et al.*, 1998, lors de tâches induites). La production de pronoms clitiques en position objet a fait l'objet d'un nombre plus important d'études. Celles-ci ont montré que les enfants dysphasiques francophones présentaient des difficultés importantes à produire les pronoms clitiques objets aussi bien en contexte dit « spontané »<sup>12</sup> (Hamann *et al.*, 2003) qu'en

---

<sup>12</sup> Les auteurs parlent de « spontaneous speech » mais n'indiquent pas de quelle manière ce langage a été recueilli.

---

production induite (Jakubowicz, 2003, Jakubowicz *et al.*, 1998, Tuller *et al.*, 2011). De plus, ces difficultés perdurent dans le temps. Elles ont été notamment observées dans le discours de 37 adolescents âgés entre 11 et 20 ans (14,8 ans en moyenne) (Tuller *et al.*, 2011). Les difficultés rencontrées par les enfants dysphasiques quant à l'usage des pronoms clitiques en position objet sont ainsi considérées comme un marqueur linguistique potentiel de dysphasie en français (Paradis, Crago & Genesee, 2003 ; Tuller *et al.*, 2011).<sup>13</sup>.

Parallèlement, certaines études montrent que les enfants dysphasiques emploient préférentiellement des syntagmes nominaux en position objet (*vs.* pronom, Schelletter & Leinonen, 2003, Salazar Orvig & de Weck, 2013). Ces usages peuvent s'expliquer par les difficultés qu'ont les enfants dysphasiques à employer les pronoms clitiques objets. Toutefois, il est important de considérer de manière conjointe les aspects pragmatiques et morphosyntaxiques puisque l'emploi de ces syntagmes nominaux par les enfants dysphasiques est réalisé dans des contextes pragmatiques appropriés (Salazar Orvig & de Weck, 2013).

Les données comparant les productions d'enfants monolingues et bilingues se sont avérées importantes également. Paradis *et al.* (2003) ont analysé les productions de 7 enfants dysphasiques bilingues anglais-français âgés de 7;3 ans (et ayant une longueur moyenne des énoncés équivalente à 3,57) et de 9 enfants contrôles bilingues âgés de 3;3 ans (et ayant une LME équivalente à 3,7) en interaction avec un adulte. Tout d'abord, les auteurs ont noté la production d'un nombre plus important de pronoms clitiques en position objet dans les productions anglaises que françaises. Ensuite, ils ont remarqué que les enfants dysphasiques omettaient aussi fréquemment les pronoms clitiques objet que les enfants tout-venant de même niveau linguistique. Enfin, les enfants bilingues produisent plus de clitiques objet en français que les enfants monolingues (70% contre 47%). Pour les auteurs, ces résultats indiquent qu'il y a une spécificité de la langue française. Selon eux, ce serait la position pré-

---

<sup>13</sup> Tuller *et al.* (2011) considèrent que la production des pronoms clitiques est problématique quel que soit le développement atypique en français et qu'il s'agit d'un marqueur de troubles langagiers non spécifique aux sujets atteints d'une dysphasie. Ces auteurs ont observé également des difficultés pour des adolescents présentant une déficience auditive légère ou moyenne, ou une déficience auditive sévère et des adolescents présentant une épilepsie rolandique (Tuller & Jakubowicz, 2004, Delage & Tuller, 2007).

verbale (non saillante et non canonique) en français (vs. post-verbale en anglais) qui accentuerait les difficultés des enfants dysphasiques francophones.

### 3.2.3 LES DETERMINANTS

Les enfants dysphasiques présentent des difficultés pour la catégorie des déterminants tant en anglais (Leonard, 1998a) que dans d'autres langues comme l'italien (Junyent, Levorato & Denes, 2010, Bortolini *et al.*, 2002, Leonard *et al.*, 1992b, Leonard *et al.*, 1993, Leonard *et al.*, 1992b, Leonard *et al.*, 1988) ou l'espagnol (Simon-Cereijido & Guitérrez-Clellen, 2007).

S'agissant des enfants dysphasiques francophones, Le Normand, Leonard & McGregor (1993) n'observent pas de différence significative dans les usages des déterminants par rapport à un groupe d'enfants tout-venant appariés selon le niveau linguistique (MLU). Aucune déviance quant à l'usage des déterminants ne serait observée. Ainsi, les difficultés à maîtriser le paradigme des déterminants ne semblent pas être une spécificité des enfants francophones présentant des troubles du développement du langage (Jakubowicz *et al.*, 1998, Le Normand *et al.*, 1993, Paradis & Crago, 2004, Paradis, Crago & Genesee, 2007, Crago, Paradis & Menn, 2010). Ces résultats contrastent avec ceux obtenus en italien ou en anglais. Une des explications envisagées par Le Normand *et al.* (1993) est que le déterminant en français serait plus saillant que dans les autres langues.

Cependant, des difficultés d'accord sont observées notamment en genre entre le déterminant et le nom lors de tâches expérimentales de dénomination d'images (Roulet, 2007) et ces difficultés sont d'autant plus importantes lorsqu'un adjectif est présent devant le nom (vs. post-nominal, Roulet-Amiot & Jakubowicz, 2006). Mais les enfants dysphasiques, âgés entre 6;10 et 12;6 ans, semblent sensibles à la violation d'accord dans le syntagme nominal lors de tâches de la perception d'accord sur le genre (Roulet-Amiot & Jakubowicz, 2006, Roulet, 2007) même s'ils produisent plus d'erreurs que les enfants tout-venant âgés de 6;6 ans. En revanche, lors de l'analyse d'interaction adulte-enfant dysphasique en situation de jeu, des erreurs d'accord sont rarement observées (Le Normand *et al.*, 1993, Thordadottir & Namazi, 2007, Royle *et al.*, 2010).

Jakubowicz *et al.* (1998) ont observé la production des déterminants et des pronoms clitiques objets homophones 'le' par des enfants dysphasiques (N=13) âgés entre 5;7 et 13 ans et des

---

enfants tout-venant de 5;6 ans dans des tâches de production induite. Même si les formes sont homophones, les enfants dysphasiques n'ont pas de difficulté à produire le déterminant attendu (90% et 100% pour les enfants tout-venant) alors qu'ils produisent moins de pronoms clitiques objets (25,2% contre 78,7% pour les enfants tout-venant). Les morphèmes grammaticaux sont acquis différemment selon leurs fonctions et leur position canonique ou non canonique dans l'énoncé.

#### 3.2.4. LES STRUCTURES COMPLEXES

La complexité syntaxique est rarement définie dans la littérature. De manière générale, les énoncés sont considérés comme complexes à partir du moment où ils sont constitués de propositions subordonnées (complétives, relatives, infinitives, circonstancielles). La question de la production de structures complexes par des enfants présentant des troubles du développement du langage est moins bien documentée (Schuele & Dykes, 2005), alors que les énoncés complexes sont également problématiques pour ces derniers. Deux structures ont été principalement étudiées : les propositions relatives (principalement sujet) et les propositions infinitives.

S'agissant des propositions relatives, les enfants dysphasiques ont tendance à en produire moins que les enfants tout-venant. De plus, ils omettent le pronom relatif obligatoire (Schuele & Tolbert, 2001, Schuele & Nicholls, 2000) alors que cette omission n'est jamais observée dans le discours des enfants tout-venant. Seul 12% des enfants dysphasiques produisent le pronom relatif attendu dans une tâche qui induit la production d'une proposition subordonnée relative<sup>14</sup> (soit 2/17 sujets, Schuele & Tolbert, 2001). Par ailleurs, les enfants dysphasiques peuvent également marquer la proposition relative par d'autres morphèmes grammaticaux non attendus tels que *what* ou *this* (Schuele & Tolbert, 2001). Pour ces auteurs, ce résultat indique que ces enfants n'ont pas seulement un retard dans la maîtrise des structures complexes mais que ces structures sont problématiques pour eux et que leurs difficultés persistent dans le temps (Schuele & Dykes, 2005). S'agissant des propositions infinitives, celles-ci ont été observées dans le cadre d'une tâche induite demandée à des enfants dysphasiques de 5 ans (N=8, âge moyen=5;7) et des enfants tout-venant âgé de 3 à 5 ans (N=25, âge moyen=4;3,

---

<sup>14</sup> Ces auteurs ont choisi une tâche induisant la production de proposition subordonnée relative car en situation d'interaction adulte-enfant (comme lors de jeu), ce type de structure est relativement rare.

Eisenberg & Vegh-Soti, 2000, Eisenberg, 2004). De manière générale, cette construction syntaxique ne semble pas poser de difficultés aux enfants dysphasiques même s'ils produisent moins de propositions infinitives que les enfants tout-venant. Par ailleurs, lorsqu'ils produisent ce type de proposition, ils ont tendance à omettre la conjonction *to* alors que les enfants tout-venant ne l'omettent pas. L'analyse complémentaire de productions suscitées en situation conversationnelle lors d'un jeu de ces enfants met en évidence davantage des différences individuelles. En effet, seuls certains enfants dysphasiques ont des difficultés à produire des propositions infinitives (Eisenberg, 2003).

La structure (simple vs. complexe) du syntagme nominal (SN, par la suite) a également été observée. Royle & Stine (2013) se sont intéressées aux productions de SN par des enfants dysphasiques âgés entre 5 et 5,11 ans (et ayant un MLU de 4,4) et deux groupes d'enfants contrôles (de même âge chronologique et de même niveau linguistique) en interaction avec un expérimentateur avec différents jouets à disposition (pâte à modeler, ustensile de cuisine, des dinosaures). De manière générale, les enfants dysphasiques produisent significativement moins de SN complexes que les enfants tout-venant de même âge chronologique et de même niveau linguistique. En effet, par rapport aux enfants tout-venant de même âge : ils produisent a) plus de SN simples (déterminant+nom ou nom propre) et b) moins de SN constitués d'un syntagme prépositionnel (ou d'adjectifs substantivés '*le rouge*'). Par rapport aux enfants tout-venant de même niveau linguistique, ils produisent davantage de SN simples, de noms propres, de SN constitués d'un modifieur (un adjectif) mais moins de syntagmes prépositionnels. De manière complémentaire, les chercheurs ont analysé les éventuelles erreurs commises au sein du SN (omission, substitution, etc.). L'analyse a relevé que les enfants dysphasiques commettent davantage d'erreurs que les enfants tout-venant de même âge chronologique ou de même niveau linguistique et le plus souvent ce sont des omissions, des substitutions ou des problèmes d'accord. Par exemple, tous les enfants dysphasiques produisent entre 3 et 21 omissions au sein du SN (moyenne 9,4) alors que les enfants tout-venant de même âge (entre 0 et 4, en moyenne 1,9) et les enfants de même niveau linguistique (entre 0 et 16, en moyenne 5,4) font rarement des omissions. Les enfants dysphasiques et les enfants tout-venant de même niveau linguistique produisent le même type d'erreurs, mais celles-ci sont plus fréquentes dans le discours des enfants dysphasiques. Des difficultés d'accord entre le nom et l'adjectif avaient déjà été montrées dans le cadre d'une autre étude

portant sur les adjectifs au sein du SN (Royle *et al.*, 2010) et dans d'autres langues comme le russe (Tribushinina & Dubinkina, 2012), l'espagnol (Bedore & Leonard, 2001) ou le suédois (Leonard, Salameh & Hansson, 2001).

### **3.3      RELATIONS ENTRE LES TROUBLES MORPHOSYNTAXIQUES ET LES TROUBLES PHONOLOGIQUES**

Dans la littérature, différentes hypothèses ont été formulées pour expliquer les troubles morphosyntaxiques des enfants dysphasiques. Par exemple, Van der Lely (2005) parle de troubles spécifiques à ce domaine (Van der Lely & Stollwerck, 1997). Elle décrit un cas particulier de dysphasie affectant spécifiquement le niveau grammatical (*grammatical specific language impairment, G-SLI*). Les troubles morphosyntaxiques seraient isolés et les autres composantes du langage ne seraient pas touchées. Cette position a été critiquée notamment en mettant en évidence le fait que les enfants ayant des troubles morphosyntaxiques ont également une atteinte à d'autres niveaux (Schwartz, 2009, Bishop *et al.*, 2000a). Suite à ces critiques, Van der Lely (2004) a revu sa position et montre que les troubles grammaticaux affectent la morphologie, la syntaxe et la phonologie.

Parmi les théories qui considèrent que la cause serait un déficit linguistique, on distingue deux principales hypothèses. D'une part, les problèmes morphosyntaxiques des enfants dysphasiques proviendraient d'une connaissance incomplète des règles grammaticales, ce qui aurait pour conséquence des omissions et des utilisations de morphèmes grammaticaux non conformes aux règles grammaticales (Leonard, 1997). D'autre part, les difficultés linguistiques des enfants dysphasiques seraient une conséquence de leurs troubles phonologiques (Criddle & Durkin, 2001, Maillart & Parisse, 2006, Parisse & Maillart, 2007). Les troubles phonologiques des enfants rendraient difficiles la maîtrise des certaines marques grammaticales, telles que les flexions verbales, et entraveraient le développement lexical par des représentations phonologiques sous-spécifiées. Par exemple, en anglais, les enfants dysphasiques ont des difficultés à produire la marque de la troisième personne du singulier par le morphème *-s* sur le verbe alors que la production du morphème *-s* pour le pluriel sur les noms est moins problématique. Or, il s'agit du même phonème. Certaines recherches ont montré l'existence de différences phonologiques entre ces deux marques dans les productions. Premièrement, le morphème *-s* marquant le pluriel du nom est 40% plus long que celui

marquant la troisième personne du singulier. Deuxièmement, le ‘nom au pluriel’ est souvent en position finale dans l’énoncé (e.g. ‘*Here are the plates* ou *I want some grapes*’) alors que le verbe en position finale n’apparaît que pour quelques constructions comme *I know what she wants* (exemples extraits de Leonard, 2007 : 154). Or les fricatives sont plus longues dans cette position. Enfin, troisièmement, selon cet auteur, les noms au pluriel sont plus fréquents que les verbes à la troisième personne du singulier au présent. Ainsi, les enfants dysphasiques présenteraient plus de difficulté de perception pour les morphèmes courts phonologiquement (cf. Leonard, 2007 pour une synthèse).

Par ailleurs, d’autres théories montrent que les difficultés morphosyntaxiques dépendent non seulement de déficits linguistiques, mais aussi des capacités cognitives générales (par exemple, des difficultés de traitement et le coût computationnel associés à la compréhension et à la production du langage, Montgomery, 2006). Ainsi, parallèlement aux difficultés langagières, certaines difficultés dans d’autres domaines cognitifs (la mémoire, l’attention, par exemple) toucheraient le développement langagier (voir Parisse & Maillart, 2013 pour une discussion plus spécifique sur les troubles morphosyntaxiques et la relation avec des mécanismes plus généraux).

#### 4.0       COMPETENCES LEXICALES

Les chercheurs s’accordent à dire que les enfants dysphasiques peuvent présenter également des troubles au niveau lexical. Toutefois, les recherches portant sur les compétences lexicales dans le cas des troubles du développement du langage sont moins nombreuses, les études s’intéressant davantage aux difficultés morphosyntaxiques ou phonologiques. Selon Piérart (2004b), l’insuffisance des recherches sur la dimension lexicale s’explique par le fait que les difficultés lexicales des enfants dysphasiques sont beaucoup moins marquées que les altérations phonologiques et morphosyntaxiques de leurs productions verbales. Or, un nombre significatif de ces enfants présentent des troubles lexicaux en compréhension (Clarke & Leonard, 1996, Bishop, 1997) et en expression (Watkins *et al.*, 1995, Leonard, C. Miller, Gerber, 1999). Plus précisément, des difficultés à acquérir du vocabulaire (Gray, 2006, Parisse & Le Normand, 2002, Paul, 1996, Rescorla, Roberts & Dahlsgaard, 1997, Watkins *et al.*, 1995) ou d’évocation lexicale (Dockrell *et al.*, 1998, Leonard, 1998a, Messer & Dockrell,

2006) ont été observées. De plus, ces difficultés deviennent de plus en plus marquées avec l'âge (C. Haynes, 1992, Stothard *et al.*, 1998).

Différents aspects des compétences et des difficultés lexicales des enfants sont présentés dans la littérature : l'apparition des premiers mots (cf. 4.1), l'étendue du lexique (cf. 4.2), les compétences à acquérir de nouveaux mots (cf. 4.4), l'acte de dénomination d'objets et d'actions par les enfants (cf. 4.5) et les troubles de l'évocation lexicale (cf. 4.6). La relation entre le développement lexical et morphosyntaxique est envisagée (cf. 4.3).

#### **4.1      LES PREMIERS MOTS**

La littérature portant sur les premiers mots est très peu abondante. Ce fait s'explique par l'âge tardif de la détection du trouble du langage bien au-delà des premiers mots (Hick *et al.*, 2002) et donc par la difficulté d'observer de jeunes enfants. Les enfants dysphasiques produisent leurs premiers mots plus tardivement que les enfants tout-venant (Leonard, 1988, Rice, 1991, Bishop, 1997, de Weck & Rosat, 2003) vers l'âge de 23 mois d'après les données issues des inventaires parentaux de Trauner *et al.* (2000) (Hick *et al.*, 2002). L'apparition tardive des premiers mots est considérée comme le premier signe éventuel d'un trouble du langage (McGregor & Appel, 2002, McGregor *et al.*, 2002, Piérart, 2004b).

Le versant de la compréhension lexicale est parfois altéré. Les études montrent que les enfants dysphasiques sont moins précis dans des tâches de compréhension que les enfants tout-venant de même âge (Alt, Plante & Creusere, 2004). Cependant, dans des conversations quotidiennes, les difficultés de compréhension sont moins marquées car les enfants dysphasiques prennent appui sur les indices prosodiques, contextuels et pragmatiques des discours (Piérart & Harmegines, 1993, Piérart, 2004b). Néanmoins, ces derniers mettent plus de temps à traiter ce qu'ils entendent que leurs pairs d'âge chronologique (Montgomery & Leonard, 1998, Stark & Montgomery, 1995, Montgomery, 2000a, 2002), voire d'enfants tout-venant plus jeunes (Montgomery, 2000a).

#### **4.2      L'ÉTENDUE DU LEXIQUE DES ENFANTS DYSPHASIQUES**

Avant de présenter l'étendue du lexique des enfants dysphasiques, faisons un bref détour sur le développement du lexique.

Les catégories lexicales de la langue (nom, verbe, adjectif, ...) se mettent en place successivement dans le développement linguistique de l'enfant tout-venant (Clark, 1979). L'étude *princeps* de Gentner (1981, 1982) a montré la prédominance des noms en début d'acquisition du langage chez des enfants parlant l'anglais, l'allemand, le japonais, le turc, le kaluli, le chinois, le mandarin. Depuis, de nombreuses recherches corroborent ces résultats pour certaines langues comme l'anglais, l'italien, l'hébreu et le flamand. L'acquisition des noms précède ainsi celle de la prédication tant en compréhension qu'en production (Katherine Nelson, 1973). Les études portant sur le français présentent également une trajectoire développementale semblable. En effet, jusqu'à l'âge de 3 ans, les noms sont sur-représentés et les verbes sont sous-représentés (Bassano, 2010). Parisse & Le Normand (2000b) ont relevé que 29% des mots produits par des enfants âgés de 2 ans, en situation de jeu symbolique, sont des noms dans les énoncés à un mot et 44% dans les énoncés plus longs, alors que la proportion des verbes n'est que de 18% et de 22%. Des résultats similaires ont été observés à partir de « l'Inventaire Français de Développement Communicatif » (Kern, 2007, Kern & Gayraud, 2010) : entre 8 et 16 mois, les noms représentent 80% des mots produits et 58,5% entre 16 et 30 mois. La dominance des noms en début d'acquisition est expliquée de manière conceptuelle par Gentner (1982) à partir d'une hypothèse nommée '*Natural Partitions Hypothesis*'. Selon l'auteur, les noms seraient appris avant les verbes car leurs référents sont plus accessibles et plus stables que ceux des prédicats (renvoyant à des concepts plus concrets vs. des processus, des actions, Tomasello, 1992). Ainsi, le verbe est plus complexe cognitivement (Gentner, 2006, Gentner & Boroditsky, 2001). L'universalité de la fréquence nominale en début d'acquisition langagière est, cependant, remise en cause dans d'autres langues notamment en chinois mandarin (Tardif, 1996), en coréen (A. Gopnik, Choi & Baumberger, 1996, A. Gopnik & Choi, 1995) et en tzotzil (de Léon, 1998). Dans ces langues, les verbes sont acquis plus précocement que les noms. Ces auteurs soulignent les caractéristiques des langues ainsi que le rôle prédominant du langage adressé à l'enfant (Choi, 2000). Cependant, la relation directe à l'input tend à être nuancée puisque, pour exprimer les intentions communicatives, le choix des outils linguistiques est fortement influencé par les contextes de production (Kern & Chenu, 2010).

Observons maintenant les caractéristiques du lexique des enfants dysphasiques. Le vocabulaire des enfants dysphasiques est plus restreint que celui des enfants tout-venant de

---

même âge chronologique ou de même niveau linguistique (en se basant sur le MLU) (Dollaghan, 1987, Leonard, 1988, Rice, Buhr & Nemeth, 1990, Leonard, 1998a, Leonard *et al.*, 1999, Craig & Washington, 2000, McGregor *et al.*, 2002, Piérart, 2004b). Ils emploient donc de manière fréquente les mêmes mots. Les données francophones sur le lexique des enfants dysphasiques sont très rares voire inexistantes (Piérart, 2004b). Seule une pauvreté lexicale est mentionnée (Gérard, 1993, Chevrie-Muller, 1996b, Schelstraete, 2011). Les recherches indiquent également que le sens des mots et l'organisation lexicale sont moins précis. Comme pour les enfants tout-venant, des différences selon les catégories lexicales sont observées.

En effet, bien que l'étendue lexicale des enfants dysphasiques soit plus restreinte, la distribution des différentes sous-catégories lexicales semble identique chez les enfants avec ou sans troubles du langage de même niveau linguistique (Leonard *et al.*, 1982, Le Normand & Chevrie-Muller, 1989, Hick *et al.*, 2002). Ils emploient plus de noms que de verbes (Hick *et al.*, 2002) et ils ont plus de facilité à acquérir des noms que des termes d'autres catégories (Oetting, Rice & Swank, 1995, Windfuhr, Faragher & Conti-Ramsden, 2002, Riches, Tomasello & Conti-Ramsden, 2005, Kan & Windsor, 2010). Mais des différences apparaissent à partir de l'entrée de l'enfant dans la syntaxe principalement pour la classe des verbes (Hick *et al.*, 2002, Conti-Ramsden & Jones, 1997). En effet, certains auteurs parlent de *pauvreté lexicale des verbes* (Rice & Bode, 1993) en montrant d'une part que la diversité lexicale est plus faible dans le discours des enfants dysphasiques que les enfants tout-venant de même âge chronologique et de même niveau linguistique (Fletcher & J. Peters, 1984, Watkins, Rice & Moltz, 1993, Conti-Ramsden & Jones, 1997, pour l'anglais ; Parisse & Le Normand, 2002; pour le français) ; et d'autre part, qu'ils produisent des verbes généraux non spécifiés, dits 'passe-partout', tels que 'faire', 'aller' en français (Rice & Bode, 1993, Watkins *et al.*, 1993). Suite à l'analyse d'interaction dans des activités de jeux divers de trois enfants dysphasiques, Rice & Bode (1993) indiquent que les verbes employés ont trois caractéristiques : 1) leur occurrence est fréquente, 2) ils ont une forme phonologique simple, le plus souvent monosyllabique et 3) les traits sémantiques ne sont pas spécifiques. Toutefois, il ne s'agirait pas d'une caractéristique universelle puisque cette faiblesse au niveau des verbes n'est pas observée chez les enfants dysphasiques cantonnais (Stokes & Fletcher, 2000). De plus, certaines recherches n'ont pas trouvé de différences quant à la nature lexicale des

verbes entre les enfants avec ou sans troubles du développement du langage à condition de les apparier en fonction du MLU (Conti-Ramsden & Jones, 1997). Cependant, elles notent que les différences entre les deux populations sont davantage marquées à un stade développemental plus élevé.

#### **4.3           RELATION ENTRE LE DEVELOPPEMENT LEXICAL ET LE DEVELOPPEMENT MORPHOSYNTAXIQUE**

La littérature portant sur le développement lexical est bien documentée (Clark, 1993, Bates, Dale & Thal, 1995, Bloom, 2000, Clark, 2003). Elle montre notamment l'importance du développement lexical pour le développement des processus langagiers et cognitifs (Messer & Dockrell, 2006). En effet, l'interdépendance entre le lexique et la grammaire a été exposée tout particulièrement à travers « l'hypothèse de la masse lexicale critique » (*'the critical mass hypothesis'*, Marchman & Bates, 1994), selon laquelle un stock lexical minimal doit être atteint pour le déclenchement des acquisitions grammaticales (Bates *et al.*, 1995, Bates & Goodman, 1997, Bates & Goodman, 1999, Dale *et al.*, 2000). Celle-ci a été confirmée en français, en allemand autrichien et en italien (Caselli *et al.*, 1999, Bassano, 2000, Bassano, 2005a, Bassano, 2005b, Bassano, 2008, Bassano, 2010, Bassano *et al.*, 2004, Caselli *et al.*, 1999). Ces études montrent que les acquisitions grammaticales s'effectuent en interaction avec le développement lexical. Suite à l'hypothèse proposée par Bates et ses collaborateurs (1995), Conti-Ramsden et ses collaborateurs ont mis en évidence que les enfants dysphasiques avaient besoin d'une masse critique plus importante que les enfants sans troubles du langage pour déclencher l'acquisition de la morphologie verbale (Conti-Ramsden & Jones, 1997, Jones & Conti-Ramsden, 1997, Conti-Ramsden & Windfuhr, 2002). En revanche, cette masse critique plus importante ne serait pas nécessaire pour le développement de la morphologie des noms (Oetting & Rice, 1993), mais cette question est encore l'objet de débat dans la littérature (Hsieh, Leonard & Swanson, 1999).

#### **4.4           ACQUISITION DE NOUVEAUX MOTS**

Les enfants dysphasiques ont des difficultés à apprendre des mots nouveaux (Ellis Weismer & L. Hesketh, 1993, 1996, 1998, Gray, 2003, 2004, 2005, Horohov & Oetting, 2004, Kiernan & Gray, 1998, M. Nash & Donaldson, 2005, Rice, Buhr & Oetting, 1992, Rice *et al.*, 1994). Ces

---

difficultés sont plus accentuées pour la classe des verbes que pour celles des noms (Windfuhr *et al.*, 2002). Elles affectent la compréhension orale et écrite (Alt *et al.*, 2004). Elles seraient liées à la création et au stockage des représentations phonologiques et sémantiques des nouveaux mots et l'établissement des liens entre ces représentations (Gray, 2005, McGregor *et al.*, 2002).

Le processus de « *fast mapping* » se définit comme étant la phase initiale de l'apprentissage du vocabulaire, de la signification partielle d'un mot, que l'enfant construit par une représentation phonologique, sémantique et syntaxique, voire des informations non linguistiques (contextuelles) suite à une exposition au mot (Gray & Brinkley, 2011). Les études s'intéressant à ce phénomène présentent des résultats contradictoires. En effet, alors que certaines recherches montrent qu'il n'y a pas de différence significative de capacités de *fast mapping* des enfants dysphasiques et des enfants tout-venant (Dollaghan, 1987, Gray, 2003, 2004, 2005), d'autres indiquent qu'il y a une différence par un ralentissement du processus (Rice *et al.*, 1992, Rice *et al.*, 1994). L'acquisition de nouveaux mots serait plus lente et moins efficace pour les enfants dysphasiques (Oetting *et al.*, 1995, Rice *et al.*, 1990) que pour les enfants tout-venant de même âge chronologique ou de même niveau linguistique (mesuré en fonction du MLU). Ils auraient besoin de plus de temps d'exposition à un nouveau mot pour pouvoir le comprendre et ils devraient donc faire davantage l'usage d'un mot pour l'utiliser que les enfants sans troubles du langage (Rice *et al.*, 1992, 1994).

Toutefois, les difficultés lexicales des enfants dysphasiques en compréhension et en production ne sont pas toujours avérées. D'autres données ne montrent pas de différences significatives en compréhension et en production entre les deux populations (Dollaghan, 1987, Kiernan & Gray, 1998, Gray, 2003<sup>15</sup>). En revanche, Dollaghan (1987) note que les enfants dysphasiques ont des difficultés à produire les phonèmes de mots nouveaux.

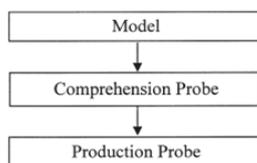
Ces résultats contradictoires découlent des différences méthodologiques employées par les études (Dollaghan, 1987, Gray, 2003), telles que les caractéristiques des tâches à effectuer (Kan & Windsor, 2010). En effet, Rice et ses collaborateurs utilisent le modèle QUIL (*quick*

---

<sup>15</sup> Gray (2003) trouve des résultats différents à ceux des tests de *fast-mapping* dans le cadre d'un autre contexte à savoir celui SLC (*supported learning context*) cf. Chapitre III, paragraphe 3.1.1.

*incidental learning* ; Oetting *et al.*, 1995, Rice, 1990) à savoir un ‘apprentissage incidentiel’ où le mot n’est pas présenté comme l’objectif et apparaît dans un support vidéo en l’absence de toute sollicitation à l’apprentissage de la part d’un adulte. En revanche, Dollaghan (1987) et Gray (2003) ont recours aux tests de *fast-mapping* qui suscitent la production d’un mot nouveau suite à une exposition brève de celui-ci (cf. Figure 4). Le test du *fast-mapping* a un support minimal (*‘there is [target]’*) alors que le modèle QUIL donne des informations contextuelles en plus. Par ailleurs, Gray et ses collaborateurs ont mené parallèlement des expérimentations de support enrichi pour l’acquisition de nouveaux mots qui montrent des résultats intéressants (cf. Chapitre III, paragraphe 3.1.1).

**Figure 4 - Test du *fast-mapping* extrait de Gray, 2003 (p.67)**



Par ailleurs, un autre facteur, quantitatif, peut influencer les résultats : le nombre de mots ciblés. En effet, Dollaghan (1987) et Gray (2003) n’observent pas de différence entre les deux populations et ils proposent moins de mots-cibles à acquérir (3 mots pour l’étude de Dollaghan et 4 mots pour celle de Gray) que dans les recherches de Rice et ses collaborateurs (8 mots-cibles). On peut donc se demander si le nombre de mot-cible peut avoir une influence sur les performances des enfants dysphasiques. Certains chercheurs font l’hypothèse d’une capacité limitée de la mémoire de travail. Lorsque la tâche demandée dépasse les ressources disponibles, le traitement et le stockage des informations diminuent (Just & P. A. Carpenter, 1992, Ellis Weismer & L. Hesketh, 1993, 1996, 1998). Par ailleurs, les enfants présentant des troubles spécifiques du langage ont des capacités de traitement et de stockage de l’information limitées (Gathercole & Baddeley, 1990, Bishop, 1992, Ellis Weismer & L. Hesketh, 1996). Il est alors important que les cliniciens prennent en considération ce fait dans le traitement proposé en situation de rééducation (Gray, 2003). Par exemple, Ellis Weismer (2000) indique qu’il est préférable de ne pas introduire plusieurs difficultés dans l’accomplissement de tâche lors des séances de rééducation.

---

#### 4.5      LA DÉNOMINATION

De manière générale, les enfants dysphasiques acquièrent plus facilement les mots représentant des objets que les mots représentant des actions (Schwartz & Leonard, 1982, Schwartz *et al.*, 1987, Rice *et al.*, 1990, Oetting *et al.*, 1995). Mais quelle que soit la catégorie, ces enfants présentent des difficultés de dénomination (McGregor, 1997, McGregor *et al.*, 2002). En effet, ils produisent davantage d'erreurs de dénomination (d'objets et d'actions) que les enfants sans troubles de langage de même âge chronologique (Lahey & Edwards, 1996, 1999, McGregor *et al.*, 2002). Par ailleurs, lorsqu'ils dénomment correctement les images d'objets communs, ils mettent plus de temps à réaliser la tâche que leurs pairs d'âge (Leonard *et al.*, 1983, Katz, Curtiss & Tallal, 1992, Lahey & Edwards, 1996, 1999), mais ils le font plus rapidement que les enfants tout-venant de même niveau linguistique (Leonard *et al.*, 1983). Une des hypothèses avancées pour expliquer ces difficultés est une lenteur généralisée dans le processus de traitement (Lahey & Edwards, 1996, Criddle & Durkin, 2001).

Les erreurs de dénomination des enfants dysphasiques sont le plus souvent des substitutions sémantiques, telles que *souris* pour *kangourou*, ou *hameçon* pour *ancre*<sup>16</sup> et les réponses épistémiques ou non-déterminées de type 'je sais pas' (McGregor, 1997, McGregor *et al.*, 2002). En revanche, les substitutions phonologiques telles que *hanger* pour *anchor* sont moins fréquentes que les substitutions sémantiques (Lahey & Edwards, 1999, McGregor & Appel, 2002), même s'ils produisent davantage de substitutions phonologiques en dénomination que leurs pairs de même âge (Lahey & Edwards, 1999). Ainsi, les erreurs les plus fréquentes sont celles qui entretiennent une relation sémantique avec la réponse attendue. Ce type d'erreurs peut refléter des difficultés sémantiques et des représentations moins précises (McGregor, 1994, 1997, McGregor *et al.*, 2002, McGregor & Appel, 2002). Toutefois, cela peut également illustrer des difficultés phonologiques (Schelstraete, 2011). L'hypothèse d'un déficit de nature phonologique est soutenue par le fait que lorsqu'on donne des informations phonologiques à propos des mots cibles, les erreurs phonologiques disparaissent et les substitutions sémantiques diminuent, comme cela a été montré dans le cas d'un enfant de 7

---

<sup>16</sup> Les exemples sont extraits de McGregor *et al.*, 2002 et de McGregor & Appel, 2002.

ans présentant des troubles sévères de l'évocation lexicale (Constable, Stackhouse & Wells, 1997).

En fonction de leurs difficultés en dénomination, Layeh & Edwards (1996) ont distingué deux sous-groupes d'enfants dysphasiques âgés entre 4 ans et 9;5 ans. Parmi ces enfants, certains présentent des difficultés d'expression mais non de compréhension, tandis que d'autres ont des difficultés langagières qui altèrent à la fois leurs compétences en production et en compréhension. La différence entre les deux groupes réside dans le fait que certains sont capables d'identifier un item, alors que pour les autres, les mots cibles ne sont pas constitutifs de leur lexique (Bragard & Schelstraete, 2007). Par ailleurs, certains enfants dysphasiques présentent des troubles de l'évocation lexicale ou du manque de mot dans des tâches de dénomination et en discours (McGregor & Leonard, 1995, McGregor, 1997) tandis que d'autres n'en présentent pas (Messer & Dockrell, 2006).

#### 4.6 LE TROUBLE DE L'EVOCATION LEXICALE

Le manque de mot (voir Bragard & Schelstraete, 2006 pour une synthèse) s'observe dans diverses pathologies : dans les cas de retard de langage ou de dysphasie dite '*lexico-syntaxiques*' (Rapin & D. Allen, 1983, McGregor & Leonard, 1989, McGregor, 1997), les troubles de la fluence de la parole - tels que le bégaiement -, les troubles de l'apprentissage, les troubles acquis ou les pathologies dégénératives (Duarte *et al.*, 2007). Le manque du mot est davantage la manifestation d'un trouble au sein d'un trouble plus important, comme les troubles expressifs sévères ou le syndrome lexical-syntaxique, qu'un déficit isolé (Dockrell *et al.*, 1998 ; McGregor & Leonard, 1989). Par ailleurs, les études actuelles ne permettent pas de dire si les caractéristiques du manque de mot varient selon le type de pathologie.

##### 4.6.1 DEFINITION DU TROUBLE DE L'EVOCATION LEXICALE OU DU MANQUE DU MOT

Dans la littérature, le trouble de l'évocation lexicale apparaît également sous les termes « *du mot sur le bout de la langue* » ou du manque du mot<sup>17</sup>. Il s'agit d'une perturbation du langage oral qui est liée à un échec de récupération du mot (Bonin, 2003). Le locuteur connaît le mot

---

<sup>17</sup> Dans la littérature anglo-saxonne, on nomme le trouble d'évocation lexicale par « *word-finding difficulties* ».

mais il est incapable de le récupérer. Ainsi, ce trouble affecte seulement le versant expressif du langage. Une dissociation est observée entre la compréhension et la production des mots. Les enfants présentant des difficultés d'évocation lexicale comprennent les mots qu'ils ne parviennent pas à produire. L'écart entre la désignation d'images et la dénomination est plus importante que chez les enfants tout-venant indiquant un réel déficit dans l'accès au lexique (Dockrell, Messer & George, 2001, Best, 2005). Ainsi, les enfants qui ont à la fois des difficultés lexicales en production et en compréhension ne sont pas considérés comme ayant un trouble d'accès au lexique. Ce trouble est observé tant pour les mots rares ou peu familiers que pour les mots fréquents (Dockrell *et al.*, 2001, Bragard & Schelstraete, 2006, 2007).

Ainsi, le trouble de l'évocation lexicale se définit par : « *an inability to find the appropriate word and the use of alternative behaviors to compensate for the word-retrieval difficulty* » (Messer & Dockrell, 2006 : 310).

Les travaux s'intéressant aux troubles de l'évocation lexicale ne s'accordent pas tous quant à leurs origines. Certains avancent un déficit au niveau du stockage des mots '*the storage hypothesis*' (McGregor, 1997) impliquant une dénomination moins précise et plus lente (McGregor & Appel, 2002), tandis que d'autres parlent davantage d'un déficit au niveau de la récupération et de l'accessibilité des représentations sémantiques (Dollaghan, 1987). Toutefois, comme Bragard & Schelstraete (2006) le soulignent, on s'interroge sur la pertinence de mesurer indépendamment les mécanismes de stockage et de récupération.<sup>18</sup>

#### 4.6.2 CARACTÉRISTIQUES DU TROUBLE DE L'ÉVOCATION LEXICALE

Afin de mettre en évidence un trouble de l'évocation lexicale, il est fréquent d'utiliser des tâches de dénomination et de désignation d'images (McGregor, 1997, Dockrell *et al.*, 2001, Bragard & Schelstraete, 2006, 2007).

Le discours des enfants présentant un manque du mot est marqué par de fréquentes pauses silencieuses en discours, des pauses remplies (*hum, alors*), des retards dans la récupération du mot avec des délais importants dans la recherche d'un mot en mémoire, des interjections, des mots non spécifiques et non définis (comme *chose, truc*), des reformulations, des substitutions

---

<sup>18</sup> voir Bragard & Schelstraete, 2006, Bragard & Schelstraete, 2007 pour une synthèse et Best, 2005 pour une discussion autour des causes des troubles de l'évocation lexicale.

de mots, des persévérations et des répétitions de mots ou d'énoncés ainsi que de nombreuses circonlocutions (e.g. 'il a une pointe' pour le mot couteau), des réactions métadiscursives de type 'je ne sais pas / je ne sais plus' (Dockrell *et al.*, 1998, Bragard & Schelstraete, 2006, 2007). Bragard & Schelstraete (2006, 2007) observent également des néologismes et/ou des commentaires métalinguistiques (e.g. 'le mot commence par un b') ou métacognitif (e.g. 'je connais le mot'). Ces symptômes s'observent aussi bien dans des tâches de dénomination induite que lors d'interaction verbale en situation de jeu.

## 5.0       COMPETENCES PRAGMATIQUES ET DISCURSIVES

La compétence linguistique relève de la maîtrise du code linguistique et la compétence pragmatique « reflète l'aptitude à utiliser le langage pour communiquer » (Hupet, 1996 : 62). Cette compétence permet aux locuteurs d'effectuer des choix de forme, de contenu et de fonction qui impliquent de maîtriser des habiletés spécifiques (établir un référent commun, gérer l'alternance des rôles, initier un thème...) et des habiletés cognitives générales (capacités à adopter la perspective d'autrui, calcul d'inférence...).

Le développement de la dimension pragmatique relève donc de divers aspects : l'acquisition des intentions communicatives et le développement de leur expression linguistique (les actes de langage) ; le développement des habiletés conversationnelles et des règles qui régissent la prise de parole, les interruptions, les back channel, la gestion thématique, les réparations et les clarifications ; le développement de la capacité à produire du discours long et l'acquisition des genres discursifs ; l'acquisition des règles de politesse et d'autres règles d'utilisation du langage qui sont déterminées culturellement ; et la gestion de la référence et des présuppositions (Ninio & Snow, 1996).

Pour présenter les compétences pragmatiques des enfants dysphasiques, deux dimensions sont distinguées (de Weck & Rosat, 2003, de Weck, 2004) : une dimension plus conversationnelle renvoyant à la gestion de l'interaction et à la manière dont les locuteurs participent au dialogue quel que soit le type de discours (cf. 5.2) et une dimension discursive renvoyant au fonctionnement des genres discursifs (cf. 5.3). En outre, les relations entre les compétences linguistiques et pragmatiques sont discutées (cf. 5.1). Par ailleurs, notre population ne présentant pas de troubles pragmatiques particuliers, nous ne faisons qu'un bref aperçu de ces compétences.

## 5.1 RELATIONS ENTRE LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES ET LES COMPÉTENCES PRAGMATIQUES

Les troubles du développement du langage peuvent toucher divers aspects langagiers. Ainsi, les profils des enfants dysphasiques sont hétérogènes. Par exemple, on observe des enfants qui ne présentent que des troubles structuraux (dysphasie phonologique-syntaxique, par exemple), ceux qui ont seulement des troubles pragmatiques (dysphasie sémantique-pragmatique ou Pragmatic Language Impairment, PLI) et ceux qui présentent les deux types de troubles (dysphasie de type syntaxique-pragmatique). Cette hétérogénéité a amené certains chercheurs à s'interroger quant à la relation entre ces différents types de troubles.

Les recherches s'intéressant aux capacités et/ou aux troubles pragmatiques des enfants dysphasiques ont comme objectif de savoir si les enfants dysphasiques parviennent à participer à un dialogue comme leurs pairs malgré leurs troubles structurels. Par conséquent, elles s'interrogent également sur une relation dépendante ou indépendante entre les troubles linguistiques et les troubles pragmatiques.

Plusieurs hypothèses ont été proposées dans la littérature. Suite à une synthèse des diverses études, Hupet (1996) propose trois thèses principales : 1) la première stipule que « *le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de compétence pragmatique* » (*op. cit.* : 67) et prédit ainsi un développement pragmatique équivalent à ceux de jeunes enfants tout-venant, 2) la seconde indique que « *la compétence pragmatique est indépendante de la compétence linguistique* » (*op. cit.* : 73) puisque certains enfants présentent seulement des troubles pragmatiques, 3) enfin, la troisième, s'inscrivant dans une approche interactionniste, considère que « *les compétences pragmatiques fondent et déterminent le développement linguistique* » (*op. cit.* : 82). Cette dernière hypothèse est relativement difficile à vérifier puisque cela impliquerait d'observer les interactions des enfants avant la manifestation des troubles linguistiques. Or, les troubles pragmatiques sont plus difficilement diagnostiqués que les troubles linguistiques (de Weck & Rosat, 2003).

La diversité des troubles et des profils observée incite les chercheurs à considérer la deuxième hypothèse à savoir le développement indépendant des compétences linguistiques et pragmatiques. Toutefois, les deux autres hypothèses ne sont pas rejetées (de Weck, 2004).

Par ailleurs, une autre hypothèse métapragmatique a été formulée et présentée par Donahue (1987) puis reprise par McTear & Conti-Ramsden (1992). Les enfants adopteraient des conduites conversationnelles particulières dans le dialogue comme avoir un rôle passif ou ne pas poser de question dans le but de ne pas montrer leur difficulté linguistique. Il s'agirait d'une sorte d'auto-évaluation de leurs capacités langagières.

## 5.2 LES COMPETENCES PRAGMATIQUES

Dans la littérature portant sur les troubles du développement du langage, les aspects pragmatiques mis en évidence concernent principalement l'implication dans l'échange verbal (Conti-Ramsden & Gunn, 1986). Les enfants dysphasiques sont souvent décrits comme présentant moins d'habiletés sur le plan communicationnel que les enfants tout venant de même âge (Hadley & Rice, 1991a, Conti-Ramsden, Hutcheson & Grove, 1995), même si d'autres études n'observent pas de différences significatives entre les deux populations (Fey & Leonard, 1984, Leonard, 1986b).

De nombreuses recherches se sont intéressées à la gestion adéquate des tours de parole ou des thèmes. Elles montrent que les enfants dysphasiques ont des difficultés à initier des conversations et/ou à introduire de nouveaux thèmes (J. Radford & Tarplee 2000), alors qu'ils possèdent des compétences linguistiques suffisantes (Conti-Ramsden & Gunn, 1986). Malgré une participation au dialogue similaire à celles d'enfants tout-venant lors d'interaction adulte-enfant (Conti-Ramsden & S. Friel-Patti, 1984), les enfants dysphasiques sont souvent considérés comme étant « passifs » (Conti-Ramsden *et al.*, 1995, Hadley & Rice, 1991b, Leonard, 1986a). En dialogue, ils se positionnent le plus souvent en réaction lorsqu'ils interagissent avec leurs mères (Conti-Ramsden *et al.*, 1995), ils produisent moins d'initiatives que leurs pairs (Conti-Ramsden & S. Friel-Patti, 1983, Hadley & Rice, 1991a) et ils ont plus de difficultés à intervenir dans la conversation (Craig & Evans, 1993). A l'inverse, d'autres recherches ont observé que les enfants dysphasiques produisaient trop d'initiatives qui apparaissaient comme inappropriées (Bishop & Adams, 1989, Adams & Bishop, 1989).

D'autres aspects ont été étudiés dans les interactions avec un enfant dysphasique, tels que la question des pannes conversationnelles (Fujiki, Brinton & Sonnenberg, 1990), la formulation

de demandes de clarification (Donahue, Pearl & Bryan, 1980), la capacité à répondre à des demandes de clarification (Brinton & Fujiki, 1982).

S'agissant des pannes conversationnelles, Fujiki, Brinton, Sonnenberg (1990) montrent que les enfants dysphasiques de 9 ans et les enfants tout-venant (de même âge ou de même niveau linguistique) produisent une proportion similaire de chevauchements en interaction avec un adulte. Lors de chevauchements initiaux (en début de tour de parole), la fréquence et le type de réaction est similaire pour les trois groupes d'enfants. En revanche, lorsque les chevauchements sont internes, les enfants dysphasiques produisent moins de réparations que les deux autres groupes d'enfants.

Les études portant sur les demandes de clarification se sont intéressées aux réactions des enfants aux demandes de clarification et à la formulation de demandes de clarification. Les enfants dysphasiques présentent plus de difficultés à répondre adéquatement aux demandes de clarification que leurs pairs. De plus, cette difficulté est plus importante lorsque dans une même séquence l'interlocuteur produit à la suite plusieurs demandes de clarification (jusqu'à trois demandes) à propos d'un même contenu. Deux hypothèses sont avancées par les auteurs : soit les enfants dysphasiques ont des difficultés à se représenter les besoins de l'interlocuteur soit ils se trouvent dans l'impossibilité de reformuler leur énoncé source ou d'ajouter les informations nécessaires permettant la compréhension à cause de leurs difficultés linguistiques (Brinton *et al.*, 1986, Brinton, Fujiki & Sonnenberg, 1988, Fujiki *et al.*, 1990). Lorsqu'une panne conversationnelle surgit dans le dialogue, le locuteur peut être amené à faire une demande de clarification. Il a été constaté que les enfants dysphasiques posent aussi moins de questions de clarifications que leurs pairs (S. Merrison & A. J. Merrison, 2005, Donahue *et al.*, 1980).

De manière générale, les enfants dysphasiques présentent le même éventail d'actes de langage que les enfants tout-venant plus jeunes ou de même âge en interaction avec leur mère (Salazar Orvig & de Weck, 2008, da Silva *et al.*, 2012). Certaines recherches se sont intéressées plus spécifiquement à la paire adjacente de type question-réponse. Même si certaines études ont montré que les enfants dysphasiques posaient moins de questions que les enfants tout-venant (Brinton & Fujiki, 1982), les chercheurs se sont davantage focalisés sur les réponses produites par les enfants dysphasiques. Globalement, ces derniers tendent à répondre par des réponses

courtes ou de manière non verbale (Rice, Sell & Hadley, 1991), et de manière moins adéquate aux questions, qu'elles soient fermées, alternatives ou partielles, que les enfants tout-venant de même niveau linguistique (Brinton & Fujiki, 1982). De plus, les enfants dysphasiques répondent moins aux sollicitations des adultes que les enfants contrôles, mais le pourcentage de non réponse n'est pas significatif (Adams & Bishop, 1989, Bishop & Adams, 1989, Bishop *et al.*, 2000b).

Bishop et ses collaborateurs ont fait un certain nombre d'études sur les modalités de réponses des enfants présentant un troubles du développement langage en distinguant ceux présentant des troubles structuraux (par la suite, SLI) de ceux présentant des troubles pragmatiques (par la suite, PLI). Adams & Bishop (1989) ont comparé les réponses verbales ou non verbales minimales (de type 'yes', 'no' ou 'don't know' ou les signes de tête ou les haussements d'épaule) et les réponses étendues (apportant des informations) de 43 enfants SLI, 14 enfants PLI âgés de 8 à 12 ans et 67 enfants sans troubles du langage âgés de 4 à 12 ans. La part des réponses verbales minimales est similaire pour tous les groupes d'enfants. Le constat est le même pour les réponses non verbales minimales. Les taux sont identiques (bien que les enfants contrôles plus jeunes présentent un taux plus élevé). Toutefois, les enfants dysphasiques ont un fort pourcentage de réponses non verbales (principalement les 'PLI'). Les enfants PLI ne produisent pas plus d'énoncés inintelligibles que les groupes contrôles contrairement aux enfants SLI qui en produisent plus. Ce résultat est lié au fait que ces derniers ont davantage de difficultés phonologiques que les enfants PLI (Adams & Bishop, 1989). L'adéquation des réponses des enfants a également été analysée. La part de réponses inappropriées décroît avec l'âge chez les enfants tout-venant, mais ce phénomène n'est pas observé dans le discours des enfants dysphasiques. Les enfants SLI présentent un taux de réponses inadéquates plus important que les enfants tout-venant plus jeunes. Mais, ce sont principalement les enfants PLI qui ont des scores élevés de réponses inappropriées même à 12 ans (Adams & Bishop, 1989, Bishop & Adams, 1989, Bishop *et al.*, 2000b). Cependant, la relation entre inadéquation des réponses et type de troubles (structuraux *vs.* pragmatiques) n'est pas nette puisqu'un enfant SLI a présenté un fort taux de réponses inadéquates, alors que les autres enfants SLI ont des scores qui se rapprochent des scores de ceux des enfants tout-venant.

Par ailleurs, même si les deux groupes d'enfants présentant des troubles (SLI et PLI) produisent moins de réponses adéquates aux questions posées par leur interlocuteur, les enfants PLI sont ceux qui réagissent le moins (absence de réponse) alors que les réponses non verbales ont également été considérées. En ce sens, ce résultat indique que les troubles pragmatiques ne sont pas directement liés aux troubles linguistiques.

Les difficultés conversationnelles des enfants dysphasiques ne semblent pas pouvoir être expliquées seulement comme des conséquences des troubles linguistiques, car les enfants qui présentent le plus de difficultés pragmatiques ne sont pas ceux qui ont le plus de difficultés linguistiques (Conti-Ramsden & S. Friel-Patti, 1984, Adams & Bishop, 1989).

### **5.3 LES COMPETENCES DISCURSIVES**

Parallèlement aux travaux portant sur la gestion de l'interaction, d'autres travaux se sont intéressés à l'organisation et au fonctionnement des discours. Les aspects les plus étudiés concernent la planification des discours, la connexion et la cohésion anaphorique des discours (voir de Weck, 2004 pour une synthèse). De manière générale, les recherches ont montré que même si les enfants dysphasiques présentent une certaine sensibilité aux variations des conditions de production, ils ont des difficultés à passer de la polygestion à la monogestion lorsque la situation l'exige. De plus, la participation verbale des enfants dysphasiques au dialogue diffère selon le genre de discours (de Weck & Rosat, 2003). Ceci montre que les enfants ont plus de difficultés à entrer dans certains genres que dans d'autres (de Weck, 1996).

Le genre le plus étudié est la narration. Il s'agit d'un genre présentant un ensemble de règles avec une dimension chronologique ainsi qu'une tension narrative. De manière générale, les enfants dysphasiques présentent des difficultés à produire ce genre de discours (Botting, 2002, Pankratz *et al.*, 2007, Dodwell & Barvin, 2008, Chang, 2008) y compris les enfants PLI (Ketelaars *et al.*, 2012). Plus précisément, les enfants dysphasiques présentent des difficultés pour élaborer des séquences narratives complètes (Merritt & Liles, 1989, de Weck & Rosat, 2003). Merritt & Liles ont observé deux types de narration : une histoire inventée par les enfants et une histoire restituée après l'avoir présentée oralement à des enfants âgés entre 9 et 11 ans. Dans les deux situations, les enfants dysphasiques produisent moins d'épisodes

narratifs complets. Entre les deux situations, des différences ont été observées : dans le cas de la restitution, l'histoire est plus longue et comprend davantage de constituants. De même, Dodwell & Bavin (2008) montrent que les enfants dysphasiques ont des performances plus faibles dans une tâche de narration que lors d'une restitution. Lors de la narration d'un conte (de Weck & Rosat, 2003), les enfants tout-venant parviennent à rendre compte de la mise en intrigue même si la phase de la force transformatrice se construit avec l'âge et n'est systématiquement formulée qu'à partir de 6 ans. De plus, ils mentionnent moins fréquemment les phases initiale et finale. En revanche, dans les narrations des enfants dysphasiques, l'événement déclencheur (c'est-à-dire la force transformatrice) est rarement formulé. Ainsi, un enchaînement d'actions est mis en place mais avec une mise en intrigue tronquée.

Dans le cadre d'une étude travaillant sur différentes situations d'énonciation (la construction d'un bonhomme, un jeu symbolique, la narration du conte de Blanche-Neige et un récit d'expériences personnelles), de Weck (1997) a montré des variations dans la participation verbale des enfants dysphasiques et des groupes contrôles. En effet, les enfants du groupe témoin présentent une dichotomie entre les productions monogérées (narration et récit d'expériences personnelles) et les productions polygérées (dialogue injonctif et dialogue de jeu symbolique). Pour la narration, ces enfants vont être capables dès 5 ans de gérer la majorité de la production verbale devenant ainsi de plus en plus autonomes avec l'âge. Le taux de participation verbale d'un genre à l'autre chez les enfants tout-venant n'est pas le même (productions monogérées vs. productions polygérées), alors qu'il varie peu pour les enfants dysphasiques. En effet, la participation de ces derniers est de 30% environ dans les situations de narration et de jeu symbolique, 29% dans celle du récit d'expériences personnelles et 24% dans la situation de dialogue injonctif. Les résultats révèlent des difficultés à produire des discours monogérés. Leurs difficultés, à produire un discours monogéré, s'observent jusqu'à 6 ans. Les enfants dysphasiques participent moins que l'interlocuteur adulte dans toutes les situations et à tous les âges, et moins que les enfants contrôles de 4 ans. Les différences entre les deux groupes d'enfants peuvent s'observer principalement dans la production de narration.

Les phénomènes de *textualisation* (Bronckart, 1996), la connexion et la cohésion, ont également été observés dans le discours des enfants dysphasiques. S'agissant de la connexion

des textes, le plus souvent lors de narration, ces derniers utilisent moins de connecteurs que les enfants tout-venant de même âge (entre 4 et 6 ans). Les enfants dysphasiques connectent moins leurs discours en juxtaposant leurs interventions à ceux de leurs interlocuteurs (Liles, 1987, Craig, 1991, Kaderavek & Sulzby, 2000, Chang, 2008). Lorsqu'ils utilisent des marqueurs textuels, il n'y a pas de difficulté d'emploi (de Weck & Rosat, 2003). S'agissant de la cohésion anaphorique, les travaux s'intéressent le plus souvent à la manière dont les enfants gèrent les chaînes anaphoriques.

L'introduction des référents dans le dialogue se fait préférentiellement par des syntagmes nominaux en situation de lecture de livre (sans texte) par les enfants avec ou sans troubles du développement du langage âgés entre 5;6 et 7;5 ans (Salazar Orvig & de Weck, 2013). Dans cette même recherche, il a été constaté que les enfants dysphasiques omettent plus souvent des référents que les enfants tout-venant mais ces omissions apparaissent surtout lorsqu'ils sont accessibles<sup>19</sup> (Rezzonico, Bernasconi & de Weck, 2013). Malgré une fréquence plus importante d'omissions, les profils des enfants ne s'opposent pas radicalement puisque des omissions sont également observées dans le discours des enfants tout-venant. Par ailleurs, ces omissions n'entravent pas la compréhension. Celle-ci est maintenue principalement grâce à la situation et au partage du support, le livre, par les deux locuteurs (la mère et son enfant). Cependant, d'autres chercheurs indiquent que les enfants dysphasiques présentent des difficultés pour introduire les personnages de manière adéquate dans une narration en employant plus de pronoms que de syntagmes nominaux alors que ces derniers sont attendus (Schelletter & Leinonen, 2003). Dans la gestion de la chaîne référentielle, l'utilisation de pronoms anaphoriques ambigus a souvent été mise en évidence dans le discours des enfants dysphasiques (Liles, 1985a, Liles, 1985b ; Liles, 1987, Norris & Bruning, 1988). Par exemple, ces derniers emploient un même pronom pour référer à deux personnages différents ou commettent des erreurs d'accord en genre ou en nombre (Liles, 1993).

Malgré leurs difficultés linguistiques, les enfants dysphasiques ont des compétences discursives (de Weck, 1997). En effet, ils présentent des capacités lorsqu'il s'agit de produire des dialogues ancrés dans la situation matérielle de production (en opposition avec des

---

<sup>19</sup> cf. Théorie de l'accessibilité, Ariel, 1988.

situations plus difficiles qui nécessitent l'évocation de référents absents et la création d'origine temporelle comme pour la narration et le récit d'expériences personnelles). Selon de Weck (1997), la passivité des enfants dysphasiques souvent décrites dans la littérature est à mettre en relation avec leurs difficultés à organiser et à planifier un discours, principalement s'il faut produire une structure conventionnelle comme la narration. D'autre part, le rôle de l'adulte dans la co-production est central. Observons ainsi les caractéristiques des interactions adulte-enfant dysphasiques, et plus précisément la façon dont les adultes interagissent avec des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage.

## **6.0 LANGAGE ADRESSE AUX ENFANTS DYSPHASIQUES**

Comme nous l'avons déjà dit au Chapitre I, c'est dans l'interaction avec autrui que l'enfant développe son langage. Le rôle de l'adulte est fondamental. Les adultes interagissent différemment selon que son interlocuteur est un enfant ou un adulte. En interaction avec un enfant, ils emploient un registre particulier présentant des caractéristiques spécifiques à différents niveaux du fonctionnement langagier. Le langage adressé aux enfants (LAE) varie selon l'âge des enfants et selon les activités en cours (cf. Chapitre I, section 2). On peut alors se demander s'il varie également en fonction de l'interlocuteur et selon que l'enfant avec lequel l'adulte interagit présente ou non des troubles du développement du langage. Les caractéristiques des productions verbales des enfants dysphasiques sur les différents niveaux de fonctionnement du langage (phonologie, morphosyntaxe, lexique, pragmatique-discursif) ont-elles un effet sur le discours qu'on leur adresse ? Le LAE présente-il alors les mêmes caractéristiques que celui adressé à des enfants tout-venant ? de même âge chronologique ou plus jeunes ? Le LAE a-t-il les mêmes fonctions dans les interactions adulte-enfant avec ou sans troubles du développement du langage ?

Les recherches portant sur le langage adressé aux enfants dysphasiques sont moins nombreuses que celles se focalisant sur le développement typique. En outre, les travaux s'intéressent tous à dégager les similarités ou les différences de l'étayage verbal fourni aux enfants à développement typique ou atypique. En effet, ils s'interrogent sur les éventuelles spécificités du langage adressé aux enfants dysphasiques.

Pour répondre à ces questions, nous observons, tout d'abord, les caractéristiques du langage modulé dans les interactions adulte-enfant dysphasique et plus spécifiquement les similitudes ou les différences observées avec les interactions adulte-enfant tout-venant (cf. 6.1), puis, nous ciblons notre propos sur d'autres situations d'apprentissages dans lesquelles les enfants dysphasiques peuvent être engagés et où des formes d'étayage verbal se mettent également en place (cf. 6.2).

## **6.1 LE LANGAGE ADRESSE AUX ENFANTS DYSPHASIQUES : LES INTERACTIONS ADULTE-ENFANT**

Actuellement, les recherches indiquent que les parents ont recours à des formes d'étayage lorsqu'ils interagissent avec un enfant dysphasique. Et tous s'accordent à dire que langage adressé aux enfants dysphasiques – comme celui adressé aux enfants tout-venant - est modulé et différent de celui adressé à des adultes (Conti-Ramsden, 1990, Conti-Ramsden & Adams, 1998, Piérart & A. Leclercq, 2005, de Weck, 2010b). Tout d'abord, nous comparons les caractéristiques du langage adressé aux enfants dysphasiques et aux enfants tout-venant (cf. 6.1.1), puis nous décrivons plus spécifiquement les réactions des adultes aux discours des enfants dysphasiques (cf. 6.1.2).

### **6.1.1 CARACTERISTIQUES DU LANGAGE ADRESSE AUX ENFANTS DYSPHASIQUES**

Même si les recherches s'accordent à dire que le langage adressé aux enfants dysphasiques est différent de celui adressé à des adultes, des résultats contradictoires sont observés quand on le compare au langage adressé à des enfants tout-venant. En effet, alors que certains considèrent que ce langage modulé est semblable à celui adressé à des enfants tout-venant (Conti-Ramsden & S. Friel-Patti, 1983, 1984, Rondal, 1983, Whitehurst *et al.*, 1988, Paul & Elwood, 1991), d'autres estiment qu'il est différent (Cross, 1981, Piérart, 1990, Conti-Ramsden & Dykins, 1991, Conti-Ramsden *et al.*, 1995, Keith E. Nelson *et al.*, 1995, Piérart & A. Leclercq, 2005).

Considérons comme exemple le cas des reformulations dans le langage adressé aux enfants dysphasiques et tout-venant. Certaines recherches constatent que les parents des enfants dysphasiques reformulent également le discours de ces derniers (Fey *et al.*, 1993, M. S. Camarata, Keith, E. Nelson & N. M. Camarata, 1994, Keith E. Nelson *et al.*, 1996). Ces

reformulations sont parfois décrites comme étant moins complexes (Conti-Ramsden, 1990), de nature différente (de Weck, 2001) et moins fréquentes que celles adressées à des enfants tout-venant (Conti-Ramsden, 1990, Keith E. Nelson *et al.*, 1995). Cependant, d'autres recherches ont montré que les mères des enfants dysphasiques présentent davantage de conduites étayantes au niveau linguistique, en privilégiant les reformulations, que les mères des enfants tout-venant de même âge chronologique ou plus jeune (Ingold *et al.*, 2008, nous reviendrons sur la question des reformulations au paragraphe 6.1.2). D'une recherche à une autre, des similarités ou des différences sont observées.

Ces divergences s'expliquent en partie par des différences méthodologiques. Certains travaux étudient des enfants dysphasiques et des enfants tout-venant appariés selon le niveau linguistique ou selon l'âge chronologique. De plus, les populations observées ne sont pas toujours comparables (McTear & Conti-Ramsden, 1992). Certaines études regroupent dans une même population des enfants présentant des profils très hétérogènes. En outre, si on regardait ces résultats dans une perspective interactionniste, on s'intéresserait à l'effet d'autres aspects, tels que l'activité ou l'interlocuteur. En effet, l'étayage varie en fonction de l'activité (Ingold *et al.*, 2008). Dans ce cas, les résultats divergents peuvent être induits par le fait que les activités ne sont pas les mêmes.

De manière générale, les recherches tendent à montrer une certaine similarité entre le langage adressé aux enfants dysphasiques et aux enfants tout-venant et les principales spécificités observées sont le plus souvent liées à leurs difficultés linguistiques. Ainsi, Vigil, Hodges & Klee (2005) considèrent que les productions des mères des enfants dysphasiques sont semblables sur le plan quantitatif mais différent sur certains aspects conversationnels.

Parmi les similarités relevées entre les deux types de dyades, on peut relever un débit de parole plus lent ou une syntaxe plus simple (cf. Chapitre I, paragraphe 2.1). Nous ne revenons pas sur ces caractéristiques qui ont déjà été décrites au chapitre précédent. Nous nous centrons seulement sur les spécificités observées dans les dyades mère-enfant dysphasique.

Dans un dialogue, les locuteurs peuvent soit avoir l'initiative de l'échange en introduisant, par exemple, de nouveaux thèmes dans le discours soit réagir au discours de l'autre. Ces mouvements dialogaux ont souvent été décrits pour observer la manière dont les mères ou les pères interagissent avec leurs enfants avec ou sans troubles du développement du langage

(Conti-Ramsden *et al.*, 1995, Vigil *et al.*, 2005). Certaines études montrent que les parents des enfants dysphasiques réagissent moins au discours de leurs enfants que les parents des enfants tout-venant (Yoder & Warren, 1998, Vigil *et al.*, 2005). Cette spécificité serait liée au fait que les enfants présentant des troubles du développement du langage parlent moins (deux fois moins d'énoncés) que les enfants tout-venant (Vigil *et al.*, 2005). Leurs parents ont alors moins d'occasions d'intervenir. Les parents des enfants dysphasiques produisent proportionnellement plus d'initiatives que de réponses alors que les parents des enfants tout-venant produisent moins d'initiatives et plus de réponses. Ce résultat suggère que les parents des enfants tout-venant s'engagent davantage dans la conversation en suivant le discours de leurs enfants et en maintenant le thème, et que les parents des enfants dysphasiques introduisent plus souvent de nouveaux thèmes dans l'échange conversationnel. En produisant davantage d'initiatives, ils font plus d'efforts pour les impliquer dans l'échange. Or, ces initiatives peuvent provoquer une sorte de *boucle inadéquate de feedback* (« *inadequate feedback loop* », Tannock & Girolametto, 1992). En effet, les enfants dysphasiques ont besoin de plus de temps pour traiter les informations mais les enfants ne réagissant pas, les mères changent de sujet en initiant un nouveau thème. Ce nouvel objet d'attention détourne l'enfant du thème précédent. Si ces changements de thème sont trop fréquents, cela peut créer un effet de « *contre-étayage* » et empêcher l'enfant de s'inscrire dans le dialogue.

Une autre caractéristique observée dans le discours des parents des enfants dysphasiques est la *directivité* (Conti-Ramsden, 1990, Conti-Ramsden, 1994, McTear et Conti-Ramsden, 1996, Rescorla & Fechnay, 1996). Les enfants dysphasiques sont décrits comme étant moins actifs dans l'interaction que les enfants tout-venant. Par exemple, ils produisent moins d'initiatives (cf. paragraphe 5.2). Les parents s'ajustent au style interactionnel de leurs enfants en étant plus directifs. Ce style plus directif aurait pour fonction de combattre la « passivité » de leurs enfants et/ou d'attirer leur attention dans l'activité ou dans l'échange. La directivité se manifeste par la production d'un nombre plus important d'initiatives (Conti-Ramsden, 1990) et l'emploi d'actes de langage contraignants, du point de vue conversationnel, tels que des demandes ou des impératifs. Lorsque ces actes initient un échange alors les adultes dirigent les enfants dans le dialogue, et, lorsqu'ils suivent leur discours en posant des questions, ils favorisent la communication (Rescorla & Fechnay, 1996). Par ailleurs, les questions adressées aux enfants dysphasiques en dialogue sont différentes dans la forme et n'ont pas la même

fonction que celles posées aux enfants tout-venant : les adultes adressent davantage de questions partielles aux enfants dysphasiques pour qu'ils participent au dialogue alors qu'ils produisent davantage de questions fermées en interaction avec des enfants tout-venant dans le but de confirmer leur énoncé (de Weck, 2001).

Cependant, on ne relève pas systématiquement des conduites plus directives de la part des mères des enfants dysphasiques. En effet, en observant des dyades mère-enfant avec ou sans troubles du langage âgé entre 5 et 7 ans, interagissant autour d'un jeu de devinette par indices, Salazar Orvig & de Weck (2008) constatent que les mères des enfants dysphasiques ne présentent pas de conduites plus directives que les mères des enfants tout-venant. Au sein de chaque type de dyade, il y a autant de mères très ou peu « questionnantes ». En outre, les mères des enfants tout-venant tendent à faire plus de requêtes ou d'ordres que les mères des enfants dysphasiques. En revanche, dans cette situation, ces dernières ont recours aux gestes de manière plus fréquente que les mères des enfants tout-venant de même âge chronologique, notamment pour redoubler la signification de leurs productions verbales (de Weck *et al.*, 2010, da Silva & Rahmati, 2010). La multimodalité a une double fonction dans le discours de ces mères : d'une part, la mise en place d'une stratégie sémiologique (la production de gestes), similaire à celle de leurs enfants, manifestant ainsi un accordage avec leur interlocuteur, et d'autre part, elles s'assurent que leur discours soit bien compris par l'enfant en lui apportant le même sens de manière non verbale (de Weck *et al.*, 2010). Elles s'ajustent donc à leur niveau linguistique et à leurs éventuelles difficultés langagières.

Précédemment, nous avons vu que les parents des enfants dysphasiques réagissaient moins au discours de leur enfant (Conti-Ramsden, 1990, Vigil *et al.*, 2005). Malgré ce nombre, leurs réactions présentent des spécificités. Observons plus précisément les caractéristiques de ces réactions.

### 6.1.2 REACTIONS DES ADULTES AU LANGAGE DES ENFANTS

Les principales spécificités du discours des mères des enfants dysphasiques se situent tout particulièrement sur le plan pragmatico-discursif et plus précisément dans la manière dont elles réagissent au discours de leur enfant. Les recherches se sont surtout intéressées aux expansions, extensions et reformulations. Les définitions de « expansion » et de « reformulation » se recoupent partiellement (cf. Chapitre I, paragraphe 2.2.1). L'expansion

reprend la signification de l'énoncé précédent de l'enfant en le reformulant dans un énoncé grammatical et complet. Les extensions se différencient des expansions car il y a l'ajout d'un nouvel élément de signification (R. Brown & Bellugi, 1964, R. Brown, Cazden & Bellugi, 1969). De manière générale, les auteurs notent que les mères des enfants dysphasiques produisent moins d'expansions suite aux énoncés des enfants, et moins d'extensions sémantiques que les mères des enfants tout-venant (Cross, 1981, Vigil *et al.*, 2005). Toutefois, lorsqu'on ramène le nombre d'expansions et d'extensions au nombre d'opportunités que les mères ont (en se basant sur la quantité de langage produit), alors il n'y a pas de différence entre les deux types de mères (Paul & Elwood, 1991). Par ailleurs, les expansions tendent à augmenter de manière parallèle au développement linguistique des enfants (mesuré sur la base du MLU) et de l'intelligibilité du discours des enfants (Yoder *et al.*, 1997).

Suite au discours des enfants, les mères peuvent réagir de différentes façons. Nous avons relevé les cas d'expansions et d'extensions précédemment, mais d'autres formes sont décrites dans la littérature. Nous nous proposons d'observer deux phénomènes plus précisément : le cas des reprises (ou répétitions) et des reformulations ou des « recasts » et les demandes de clarification.

#### 6.1.2.1 Reformulations et répétitions

Là encore, des résultats contradictoires sont observés. En effet, certains auteurs montrent que les mères des enfants dysphasiques produisent moins de reformulations et proposent moins de feedbacks que les mères des enfants tout-venant (Peterson & Sherrod, 1982, Conti-Ramsden, 1990, Conti-Ramsden & Dykins, 1991). En revanche, d'autres nuancent davantage leur propos en montrant que la fréquence des reformulations est similaire mais que leurs fonctions diffèrent en fonction des dyades (de Weck, 2000, de Weck, 2001, Rezzonico *et al.*, 2014).

Comme nous l'avons indiqué précédemment, les recherches s'accordent à dire que les parents des enfants dysphasiques reformulent le discours de ces derniers (Fey *et al.*, 1993, M. S. Camarata *et al.*, 1994, Keith E. Nelson *et al.*, 1996) comme ceux des enfants tout-venant. Cependant, certaines spécificités sont observées. Elles seraient plus simples, de nature différente et moins fréquentes que celles produites par des mères des enfants tout-venant.

---

Conti-Ramsden (1990) a mis en évidence une corrélation entre le degré d'intelligibilité des propos de l'enfant et la fréquence d'utilisation des *recasts* par la mère. Plus la mère comprend l'énoncé de son enfant, plus elle sera en mesure de lui offrir des reformulations. En revanche, si le discours de l'enfant est inintelligible, alors elle ne pourra pas intervenir et réagir à ce discours. Ainsi, il a souvent été montré que les mères réagissaient moins, fournissaient moins de feedbacks à leur enfant par manque d'intercompréhension entre les locuteurs dans le dialogue (Conti-Ramsden & Dykins, 1991).

D'une recherche à une autre et d'une situation à une autre, la part des reformulations produites par les mères des enfants dysphasiques tend à être inférieure (Conti-Ramsden, 1990, Conti-Ramsden *et al.*, 1995, Saxton, 2005), similaire (de Weck, 2000), ou supérieure (Ingold *et al.*, 2008, Rezzonico *et al.* 2014) à celle produite par les mères des enfants tout-venant. Ces différences de fréquence peuvent s'expliquer de diverses manières. Premièrement, l'ensemble de ces recherches ne se sont pas intéressées aux mêmes activités. Or, l'activité a une influence sur les interventions des locuteurs et sur la manière dont les locuteurs interagissent. Pour preuve, le taux de reformulation varie en fonction de la situation : il est supérieur en situation de lecture de livre qu'en situation de jeu symbolique ou d'un jeu de devinette (Rezzonico *et al.*, 2014). Deuxièmement, les enfants n'ont pas tous le même âge dans le cadre de ces recherches. En effet, par exemple, dans l'étude de Conti-Ramsden (1990), l'âge moyen des enfants dysphasiques est de 4;2 ans, dans celle de de Weck (2000), les enfants ont 6 ans et dans celle de Rezzonico *et al.* (2014), ils ont entre 5 et 7 ans. Les enfants ont des âges différents et par conséquent des niveaux langagiers différents. Or, nous avons vu précédemment que la part des reformulations dans le discours des mères varie en fonction du niveau linguistique des enfants en diminuant au fur et à mesure de leur développement (Bernicot & Clark, 2009, Morgenstern, Leroy-Collombel & Caët, 2013). En outre, on a également constaté une relation entre la production de *recasts* par les mères et le degré d'intelligibilité des enfants. On peut alors supposer que l'apparente contradiction des résultats n'est en fait que la marque de l'ajustement des mères : lorsque les enfants dysphasiques sont jeunes et ont un niveau linguistique moins avancé, comme dans l'étude de Conti-Ramsden (1990), alors les mères ont tendance à produire moins de reformulations que les mères des enfants tout-venant car les énoncés de leurs enfants tendent à être inintelligibles. En revanche, à un stade plus avancé, comme dans l'étude de de Weck (2000) et Rezzonico *et al.* (2014), ces

mères reformulent autant les propos de leurs enfants que les mères des enfants tout-venant car les énoncés des enfants dysphasiques sont de plus en plus intelligibles. Elles peuvent également reformuler davantage les propos de leurs enfants car ils présentent des difficultés linguistiques importantes, notamment aux niveaux phonologique et morphosyntaxique (cf. section 2 et 3), que leurs pairs d'âge.

Parallèlement à la fréquence des recasts, les recherches se sont également intéressées aux types de reformulations produits par les mères et leurs fonctions dans le dialogue. Par exemple, dans une situation de dialogue injonctif, les mères des enfants dysphasiques produisent davantage de reformulations syntaxiques et les mères des enfants tout-venant reformulent davantage les propos de leurs enfants au niveau lexical dans le but de les aider à dénommer le matériel nécessaire (de Weck, 2000). Cette différence est principalement liée aux difficultés linguistiques des enfants dysphasiques. Par ailleurs, les premières produisent davantage de répétitions totales (66,2%) et les secondes de répétitions partielles (62,1%). Cette divergence s'explique par le fait que les enfants produisent des énoncés syntaxiquement différents. Les enfants dysphasiques produisent des énoncés plus courts (constitués parfois d'un seul terme) et leurs mères se voient alors contraintes de reprendre totalement l'énoncé pour que son intervention soit adéquate. Les enfants tout-venant produisant des énoncés plus longs et plus complexes, leurs mères peuvent en reprendre seulement une partie. S'agissant des fonctions des répétitions et des reformulations dans le dialogue, les mères des enfants tout-venant les emploient pour réguler l'interaction et pour contribuer au partage de la base commune, et les mères des enfants dysphasiques les emploient aussi pour améliorer la textualisation et la planification et permettre la poursuite de l'échange.

Comme nous l'avons vu précédemment, Rezzonico *et al.* (2014) ont observé des dyades mère-enfant avec ou sans troubles du développement du langage dans diverses activités langagières. Leurs résultats indiquent que les mères des enfants dysphasiques produisent principalement des reformulations phonologiques (64,24%) alors que les mères des enfants tout-venant produisent davantage des reformulations lexicales (58,65% vs. 17,31% de reformulations phonologiques). Encore une fois, cette différence semble liée aux difficultés linguistiques des enfants qui se situent principalement aux niveaux phonologique et syntaxique. Les « reformulations », en tant qu'objet discursif, sont pertinentes pour rendre compte des influences mutuelles qui se créent dans le dialogue.

Les reformulations sont souvent considérées comme un phénomène langagier facilitant le développement langagier. Or, pour les enfants dysphasiques, cette relation n'a pas été observée dans certaines situations. Par exemple, aucune corrélation n'est observée entre la production de reformulations par les parents et la production ultérieure de certaines formes linguistiques par les enfants dysphasiques alors qu'elle est observée pour les enfants tout-venant de même âge linguistique (Proctor-Williams, Fey & Loeb, 2001). Il semblerait alors que les reformulations n'aient pas les mêmes effets sur le discours des enfants dysphasiques même si leurs parents produisent autant de reformulations que ceux des enfants tout-venant. En revanche, en situation clinique, comme mode d'intervention, la production de recasts est favorable pour l'acquisition de formes grammaticales (cf. Chapitre III, paragraphe 3.1.3) Ces résultats contradictoires selon les situations (familiales vs. institutionnelles) ont amené Proctor-Williams & Fey (2007) à souligné le *paradoxe des recasts* (Fey *et al.*, 1999). Cependant, les enfants dysphasiques sont capables de saisir les données contrastées offertes par les reformulations en dialogue notamment à la suite de reformulations lexicales (Rezzonico *et al.*, 2014) ou en situation de rééducation orthophonique (cf. paragraphe 6.2.2).

#### 6.1.2.2 Demandes de clarifications

Les demandes de clarifications signalent à l'interlocuteur qu'il y a une panne conversationnelle qui doit être réparée pour le maintien de la communication. Les recherches analysant ce type de demandes travaillent le plus souvent sur des données contrôlées par l'expérimentateur notamment pour voir comment l'interlocuteur réagit à ces demandes de clarification. Mais il est relativement rare d'observer ce type de conduite en situation naturelle notamment dans des interactions adulte-enfant dysphasique. Yont, Hewitt & Miccio (2002) ont observé des dyades mère-enfant avec (N=12) et sans troubles du langage (N=12) d'âge moyen de 4;1 ans. Les résultats indiquent que les mères des enfants dysphasiques produisent davantage de demandes de clarification que les mères des enfants tout-venant (368 vs. 97), ce qui suggère que les enfants dysphasiques ont plus de difficultés à se faire comprendre que les enfants tout-venant. Les demandes des mères des enfants dysphasiques suivent principalement des énoncés non conventionnels au niveau phonologique (N=125), une difficulté pragmatico-discursive (par la production d'un énoncé ambigu ou d'un pronom employé de manière sous-spécifiée, N=112) ou un rejet du contenu sémantique (N=75). Les demandes des mères des enfants tout-venant suivent principalement une difficulté pragmatico-discursive (N=31), un

rejet du contenu sémantique de l'énoncé (N=30) ou une erreur lexicale (N=24). L'analyse de l'énoncé précédent la demande de clarification montre que les demandes de clarification ne sont pas seulement liées à l'intelligibilité du discours des enfants dysphasiques car même quand ils sont intelligibles, ces demandes sont fréquentes (Yont *et al.*, 2002). Par ailleurs, les demandes de clarification montrent la façon dont les mères s'adaptent au discours de leurs enfants pour favoriser et maintenir la conversation.

En résumé, les mères des enfants dysphasiques s'ajustent également de manière minutieuse au discours de leur enfant. Les spécificités observées sont principalement liées aux difficultés linguistiques des enfants dysphasiques, en particulier aux niveaux phonologique et syntaxique, ce qui explique le nombre important de reformulations phonologiques et syntaxiques à un âge avancé. Ces études sont nécessaires pour les interventions professionnelles et les conduites à tenir en interaction, en observant notamment les effets sur l'interaction.

## **6.2 LANGAGE ADRESSE AUX ENFANTS DYSPHASIQUES EN SITUATION DE REEDUCATION ORTHOPHONIQUE**

Les enfants dysphasiques sont souvent impliqués dans d'autres situations d'interaction. Parmi celles-ci, la situation de rééducation est un lieu privilégié d'échanges qui a pour caractéristique de s'inscrire également dans une relation asymétrique entre l'orthophoniste et l'enfant. Cette situation se différencie des interactions mère-enfant par les places occupées par les locuteurs qui sont pré-déterminées par le contexte socio-institutionnel et par le caractère finalisée en raison de la visée thérapeutique.

La situation de rééducation orthophoniste est un espace propice à l'émergence d'un étayage minutieux (Lederlé, 2003, 2005, Rodi, 2011, 2013). Dans le cadre de ces interactions, l'orthophoniste a pour objectif de réduire les asymétries ou les inégalités : moduler son langage si cela est nécessaire dans le but d'avoir une intercompréhension et offrir à l'enfant les moyens linguistiques dont il a besoin pour communiquer (Rodi, 2011).

Mais, très peu de travaux ont porté spécifiquement sur cette situation et sur la description des interventions des orthophonistes en situation naturelle. Les recherches observent le plus souvent des modes d'interventions comme les recasts, les répétitions, les demandes de

clarification de manière expérimentale mais sans étudier la façon dont les orthophonistes emploient ces techniques en situation naturelle (cf. Chapitre III, section 2 et section 3).

Nous nous intéressons ici d'une part, à une étude décrivant les formes des interventions des orthophonistes dans deux situations (en conversation et lors d'un exercice structural, cf. 6.2.1), et d'autre part, la façon dont des échanges de type 'Séquences Potentiellement Acquisitionnelles' peuvent se déployer en séance d'orthophonie (cf. 6.2.2).

#### 6.2.1 TYPES D'INTERVENTIONS EN SITUATION DE REEDUCATION

Relativement peu d'études ont décrit les interventions des orthophonistes en interaction avec un enfant dysphasique en situation naturelle. Nous présentons l'étude de Bruce, Hanson & Nettelbladt (2007). Ces derniers ont observé les conduites discursives d'orthophonistes (N=7) en interaction avec des enfants dysphasiques (N=11, âge moyen de 4;3 ans) dans deux activités différentes : une conversation et un exercice de grammaire portant sur une forme ou une structure syntaxique particulière.

Différents types d'interventions ont été distingués (cf. Tableau 4). Elles ont été caractérisées par les auteurs selon qu'elles contraignent ou non les enfants à réagir (interventions sollicitantes ou non sollicitantes) et selon leur relation sémantique à l'énoncé précédent de l'enfant (interventions reliées *e.g.* les recasts ou les feedbacks, ou non reliées, *e.g.* les sollicitations d'actions, les ébauches). Parmi les interventions sollicitantes, les orthophonistes peuvent poser des questions fermées, partielles ou alternatives, faire des demandes de clarification, solliciter des actions, faire des ébauches, solliciter des productions verbales ou des imitations et les interpellations (*attention getter*). Les assertions, les recasts, les répétitions, les complétions d'énoncé ainsi que les feedbacks ne sont pas considérés comme des interventions sollicitantes.

**Tableau 4 – Stratégies employées par les orthophonistes d'après Bruce *et al.*, 2007 : 258**

**Table 1** List of the elicitation strategies used in the codings with information about whether they were considered to be soliciting and whether they were considered to be linked to the child's focus

Elicitation strategies	Soliciting	Linked
Yes/No-question	+	+/-
WH-question	+	+/-
Request for clarification	+	+
Alternative question	+	+
Elicit action	+	-
Elicit sentence completion	+	-
Elicit verbal production	+	-
Elicit imitation	+	-
Attention getter	+	-
Statement	-	+/-
Recast	-	+
Repetition/imitation	-	+
Sentence completion	-	+
Feedback	-	+

**Tableau 5 – Pourcentage moyen et écart type des interventions employées par les orthophonistes, extrait de Bruce *et al.*, 2007 p. 260**

**Table 2** Percentage of elicitation strategies used by the SLPs in the two contexts. (Cases where significant differences between the two conditions were found are marked with \*.)

Elicitation strategies	Conversation		Training	
	Mean	SD	Mean	SD
Yes/No-question, linked	13.23	5.97	9.53	6.68
Yes/No-question, unlinked	3.79	1.81	4.20	3.24
WH-question, linked	8.27	4.71	7.35	4.85
WH-question, unlinked	3.43	2.16	3.32	2.47
Request for clarification	5.95	4.81	5.67	3.57
Alternative question	0.80	1.80	0.17	0.30
Elicit action*	2.53	3.66	8.63	6.62
Elicit sentence completion	2.25	1.49	8.07	11.03
Elicit verbal production	0.46	0.62	1.75	1.90
Elicit imitation	0	-	0	-
Attention getter	2.16	1.58	3.43	2.44
Statement, linked*	21.99	5.35	15.13	4.93
Statement, unlinked	6.92	4.43	11.08	7.08
Recast	11.33	8.85	8.59	6.47
Repetition/imitation	1.72	1.68	1.94	1.64
Sentence completion	0.21	0.30	0.68	0.72
Feedback*	14.96	7.23	10.45	5.43

En conversation, les interventions les plus fréquentes sont les suivantes : les assertions reliées aux énoncés de l'enfant (21,99% en moyenne), les questions fermées reliées aux énoncés de l'enfant (13,23% en moyenne), les feedbacks (14,96% en moyenne), les recasts (11,33% en moyenne) et les questions partielles reliées aux énoncés de l'enfant (8,27% en moyenne). Lors des exercices structuraux, les interventions les plus fréquentes sont : les assertions reliées (15,13% en moyenne) ou non reliées aux énoncés de l'enfant (11,08% en moyenne), les feedbacks (10,45% en moyenne), les questions fermées reliées aux énoncés de l'enfant (9,53% en moyenne), les sollicitations d'actions (8,63% en moyenne), les recasts (8,59% en moyenne) et les demandes de complétion d'énoncé (8,07% en moyenne).

Les résultats indiquent donc que les orthophonistes interviennent dans l'interaction de manière différente selon l'activité en cours. Plus précisément, trois interventions sont influencées par les activités : les énoncés dépendants de ceux des enfants et qui offrent de nouvelles informations et les feedbacks qui sont plus nombreux en conversation alors que les sollicitations d'actions sont plus fréquentes lors de l'exercice de grammaire. En conversation, les orthophonistes fournissent plus de feedbacks et suivent davantage l'attention des enfants ainsi leurs productions sont davantage reliées au focus attentionnel des enfants que lors de l'exercice de grammaire. En revanche, dans cette dernière activité, les orthophonistes

emploient des interventions plus contraignantes (plus d'impératifs) et elles demandent plus souvent aux enfants d'exécuter des actions. Enfin, quelle que soit la situation, les orthophonistes emploient un nombre important de questions (Bruce *et al.*, 2007).

En comparant ces deux situations, Bruce *et al.* (2007) montrent que les enfants parlent davantage et ont des énoncés plus longs en conversation que lors des exercices structuraux. Ainsi, en conversation, les orthophonistes peuvent davantage fournir des feedbacks ou proposer des modèles de production verbale aux enfants et solliciter également les enfants à reprendre ces modèles. C'est ainsi que des échanges potentiellement acquisitionnels peuvent se mettre en place dans l'interaction.

#### 6.2.2 SEQUENCES POTENTIELLEMENT ACQUISITIONNELLE EN REEDUCATION ORTHOPHONIQUE

Différentes stratégies peuvent être mises en place pour aider les enfants à acquérir de nouvelles connaissances langagières ou pour l'amener à accomplir des tâches langagières : les questions, les reformulations, les répétitions en sont des exemples. Certains chercheurs se sont alors demandés de quelles façons les enfants pouvaient tirer profit de la dynamique conversationnelle pour le développement de leurs compétences langagières. Une manière d'y répondre est de rendre compte de cette dynamique et des processus sous-jacents.

En s'inspirant de la linguistique de l'acquisition d'une langue seconde (cf. Chapitre I, paragraphe 1.4.2), Rodi (2011, 2013) a mis en évidence des « *échanges de type SPA* » (*Séquences Potentiellement Acquisitionnelles*, de Pietro *et al.*, 1989) dans des interactions orthophoniste-enfant dysphasique en situation de jeu symbolique, fréquente en rééducation orthophonique. Elle a observé 30 interactions de 15 minutes de 6 dyades orthophoniste-enfant dysphasique âgé entre 4 et 6 ans. L'objectif était de repérer des échanges qui pouvaient présenter les caractéristiques d'une SPA qui soient favorables à l'évolution des compétences langagières des enfants. Grâce au caractère répété des façons de faire des locuteurs, des échanges ont pu être identifiés. Ils sont constitués de quatre mouvements : 1) il s'agit de l'énoncé source ou déclencheur, qui est le nouvel objet d'attention de l'interlocuteur, produit par l'enfant, 2) proposition faite à l'enfant par l'orthophoniste ou capteur, 3) la saisie par l'enfant du mouvement 2, 4) la ratification (facultative) de l'orthophoniste à l'ensemble de l'échange qui le clôt (cf. Exemple 3).

**Exemple 3 – Mouvements constitutifs des échanges de type SPA, extrait de Rodi (2011) : 57**

Exemple 2 : mouvements constitutifs des échanges de type SPA dans les interactions  
logopédiste – enfant.  
Interaction Morgane 5 – SPA1

Enfant	ouais / après moi / pis après [le] [letʃap] / hein quand même / hein?	Mouvement 1
Logopédiste	i(l) va s'échapper ?	Mouvement 2
Enfant	éch / a / per /	Mouvement 3
Logopédiste	ouais / bravo / super !	Mouvement 4

Ces échanges fonctionnent de manière co-construite par deux locuteurs où le locuteur plus compétent *offre* à son interlocuteur les moyens de s'exprimer par des mouvements d'hétérostructuration (mouvement 2), qui sont par la suite *saisis* par le locuteur moins compétent pour en faire usage.

Ces échanges sont le plus souvent constitués de quatre mouvements (77%) et ils sont initiés majoritairement par les orthophonistes (92%). Ces échanges ont permis de dégager deux stratégies mises en place par ces dernières pour aider les enfants à se saisir d'une verbalisation : les hétéro-reformulations ou hétéro-répétitions, fréquemment auto-initiées de la part des orthophonistes (cf. mouvement 2, Exemple 3), et les ébauches ou les demandes de complétion. Par ailleurs, ces stratégies peuvent être déployées dans le discours des orthophonistes avec des accroissements de l'intensité ou un allongement sur la syllabe ou le phonème problématique, avec un geste de type Borel-Maisonny (Borel-Maisonny, 1966a), avec une segmentation syllabique, un ralentissement du débit (Rodi, 2011). Les demandes explicites d'auto-reformulation ne sont jamais (ou rarement) adressées aux enfants dans ces interactions. Ce qui montre que les orthophonistes amènent les enfants à avoir une démarche acquisitionnelle sans les contraindre et sans faire usage de directivité à travers d'autres stratégies interactionnelles. La reprise semble être un moyen primordial à la fois comme stratégie d'étayage pour l'orthophoniste et comme stratégie pour effectuer la saisie pour l'enfant. Ces séquences montrent l'importance de l'ajustement de l'adulte mais également de la participation de l'enfant, en tant qu'agent actif, dans le processus acquisitionnel. Par ailleurs, ces échanges de type SPA peuvent être considérés comme des outils permettant au clinicien d'analyser la manière qu'a l'enfant, en tant qu'agent, de s'engager dans la séquence et de se saisir des données offertes.

Le langage adressé aux enfants dysphasiques en situation de rééducation orthophonique semble présenter également des spécificités : la fréquence des interventions sollicitantes, principalement des questions, en conversation ou lors d'exercices structuraux (Bruce *et al.*, 2007), la fréquence de différentes formes de retour sur les interventions précédentes des enfants par des feedbacks, des recasts, des répétitions et des ratifications (cf. 4<sup>ème</sup> mouvement dans les échanges de type SPA), par exemple. Les orthophonistes s'adaptent à leur interlocuteur en leur offrant les moyens de s'exprimer dans des activités et des formes d'échanges routinières pour les deux locuteurs. Toutefois, vu le peu d'études présentant des descriptions des formes d'interventions des orthophonistes en rééducation, on peut se demander si les interactions orthophoniste-enfant dysphasique fonctionnent toutes de la même façon et si elles présentent toutes les mêmes caractéristiques.



En résumé, les enfants dysphasiques présentent des troubles langagiers très divers qui touchent différents aspects tant structuraux (phonologique, morphosyntaxique, lexical) que pragmatiques et discursifs. La littérature met en évidence également l'hétérogénéité des profils des sujets notamment par les classifications proposées (cf. 1.3). Cependant, les données de la littérature décrites dans les paragraphes précédents montrent bien que même au sein de chaque syndrome dysphasique une hétérogénéité est observée. Par exemple, même si de manière générale, les enfants dysphasiques tendent à avoir un taux de réponses adéquates proche de celui des enfants tout-venant, certains enfants dysphasiques peuvent avoir un taux élevé proche de celui des enfants PLI (Adams & Bishop, 1989) ; parmi les enfants présentant un trouble phonologique, certains parviennent à accomplir des tâches de discrimination alors que d'autres n'y parviennent pas (J. Bird & Bishop, 1992). Au sein de chaque groupe, des variabilités inter-sujets importantes sont constatées. Par ailleurs, les résultats varient en fonction des situations et des activités proposées (tâche induite *vs.* en interaction en situation de jeu, par exemple). Les compétences et les difficultés des enfants dysphasiques doivent donc être considérées dans diverses situations.

---

Par ailleurs, même si notre présentation nous a amenée à observer les compétences des enfants en fonction de l'aspect linguistique envisagé, l'ensemble des capacités des enfants doit être examiné. Par exemple, comme d'autres l'avaient déjà constaté, Salazar Orvig & de Weck (2013) ont remarqué que les pronoms clitiques en position objet sont moins fréquents dans le discours des enfants dysphasiques et les syntagmes nominaux sont privilégiés par ces derniers. Ce résultat ne met pas seulement en évidence une substitution d'unités linguistiques mais implique également une autre organisation discursive. Une approche multidimensionnelle doit être envisagée dans l'étude des pathologies du développement du langage.

Nous avons vu au chapitre I que le langage adressé aux enfants est spécifique et qu'il varie en fonction des compétences langagières des enfants et des activités en cours. Certaines spécificités sont également relevées selon que le langage modulé est adressé à des enfants avec ou sans troubles du développement du langage. Même si de manière générale, le langage adressé aux enfants dysphasiques présente des caractéristiques semblables à celui adressé à des enfants tout-venant, leurs difficultés langagières peuvent exercer une influence sur la manière dont les adultes interagissent avec eux. Par exemple, certaines études ont mis en évidence un style plus directif, des difficultés à réagir aux productions verbales des enfants dysphasiques car leurs propos sont parfois inintelligibles, un taux de reformulations phonologiques et syntaxiques dans le discours des mères des enfants dysphasiques plus important à un niveau linguistique avancé que dans celui des mères des enfants tout-venant ou un nombre plus important de demandes de clarification. L'ensemble de ces spécificités montrent que l'étayage verbal est fortement adapté aux compétences et aux difficultés des enfants. Ce type d'intervention est également observé en situation de rééducation. Les orthophonistes tendent à solliciter fréquemment la participation des enfants au dialogue (par des questions fermées ou partielles, des demandes de complétion d'énoncé, etc.). Elles reviennent sur le discours des enfants par des feedbacks, des reformulations qui s'inscrivent dans des échanges de type 'Séquences Potentiellement Acquisitionnelles' (de Pietro *et al.*, 1989, Rodi, 2013). Au sein de ces échanges, les orthophonistes offrent aux enfants les moyens de s'exprimer pour qu'ils puissent ensuite les saisir en reprenant le discours de l'autre. Cette saisie est rendue possible par le fait que les orthophonistes suivent le focus attentionnel des enfants tout en s'ajustant minutieusement à leurs compétences et à leurs difficultés

langagières. Elles leurs permettent de dire à deux ce qu'ils ne parviennent pas à produire seuls et qu'ils pourront ultérieurement verbaliser de manière autonome (cf. Chapitre I, section 1).

Les difficultés langagières de ces enfants sont sévères et durables et nécessitent une prise en charge orthophonique. Même si les classifications présentent des groupes homogènes, la réalité clinique est tout autre comme nous l'avons constaté à travers les résultats des diverses études. La prise en compte des compétences et des difficultés des enfants permet d'offrir des traitements thérapeutiques adaptés à chaque sujet et à leurs besoins. Le choix du traitement proposé par le clinicien se base – sans s'y restreindre – sur les informations obtenues lors de l'évaluation, les spécificités de l'enfant et de son entourage (Schelstraete, 2011) et son expérience professionnelle. La recherche offre un autre regard sur les modes d'intervention ou les stratégies déployées dans les traitements orthophoniques. Observons ainsi ces données en présentant les travaux qui portent sur les approches d'interventions et évaluent leur efficacité (cf. Chapitre III).

# **CHAPITRE III**

## **MODES D'INTERVENTION**

### **ORTHOPHONIQUE DANS LE CAS DES**

### **TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU**

### **LANGAGE**

---

Les interventions orthophoniques ont été relativement peu étudiées, principalement dans les pays francophones. Or, les données de la littérature s'intéressant aux pratiques des orthophonistes peuvent éclairer et aider le clinicien. Face à un patient présentant un trouble du développement, on peut s'interroger sur la façon dont on peut l'aider à poursuivre son développement. La littérature présente différentes approches rééducatives, différents modes d'intervention. Quelles sont leurs caractéristiques ? Quelles sont les interventions les plus efficaces et les plus adaptées à des enfants présentant des troubles du développement du langage ?

La rééducation orthophonique peut présenter diverses caractéristiques. Elle peut être individuelle ou en groupe. Cette prise en charge peut être centrée sur le sujet et/ou inclure une guidance parentale (Coquet & Ferrand, 2004, cf. paragraphe 3.6). Lorsqu'elle est centrée sur

le sujet, la prise en charge peut être différente selon les approches rééducatives. Certaines se centrent sur les troubles linguistiques des enfants et leurs causes pour mettre en place un traitement adapté. Par exemple, si le patient présente des troubles phonologiques, alors un travail spécifique s'effectuera à ce niveau là de manière isolée. D'autres approches vont avoir une approche plus globale en considérant le développement du langage par une approche interactionniste.

Ces approches correspondent :

- aux approches rééducatives formelles (Coquet & Ferrand, 2004) appelées également structurelles ou instrumentales (de Weck & Marro, 2010). Cette approche cible des niveaux de fonctionnement du langage de manière isolée par des entraînements et des exercices structuraux en fonction des difficultés des enfants.
- et aux approches rééducatives fonctionnelles (Coquet & Ferrand, 2004) ou naturelles (Rondal & Seron, 1999), centrées sur le développement des capacités langagières dans une perspective interactionniste (de Weck & Marro, 2010). En se basant sur une approche pragmatique, le clinicien intervient pour soutenir le développement langagier de l'enfant en lui proposant des activités routinières proches des situations de la vie quotidienne.

On peut visualiser ces approches sur un continuum allant des approches structurales ou instrumentales ciblant un domaine déficitaire hors contexte aux approches interactionnistes se centrant sur le développement des capacités langagières dans le cadre d'interactions sociales. Même si on les présente le plus souvent comme étant opposées, ces approches peuvent présenter des similitudes comme des différences. Il serait donc caricatural de les considérer de manière totalement opposée. En effet, certaines études proposent des interventions mixtes basées de manière complémentaire sur des exercices structuraux et des activités langagières moins structurées comme des jeux symboliques (Bruce *et al.*, 2007). D'autres s'intéressent à diverses activités de communication libres ou semi-dirigées tout en se focalisant sur une structure syntaxique particulière (Keith E. Nelson *et al.*, 1996) ou des phonèmes (S. Camarata, 1993). Pour simplifier la présentation de ce chapitre, nous opposons les approches structurales aux approches interactionnistes tout en sachant qu'il existe une diversité de pratiques en rééducation orthophonique entre ces deux pôles.

---

Les différentes études dans ce domaine se sont centrées sur les méthodes d'intervention et plus précisément sur leur efficacité. Ces dernières sont le plus souvent expérimentales et elles observent l'effet des méthodes sur diverses compétences langagières des enfants. De manière générale, toutes les études montrent une amélioration des compétences langagières des enfants après une intervention ou un traitement. Ainsi, souvent la question soulevée est davantage de savoir quelle est la méthode la plus efficace (Ebbels, 2014). La majorité des recherches s'intéressent aux effets d'une intervention sur un aspect linguistique spécifique (au niveau phonologique, lexical, morphosyntaxique). Ainsi, la présentation de ces diverses études a été regroupée en fonction du niveau de fonctionnement linguistique ciblé.

Les études s'intéressant aux méthodes d'intervention et à leur efficacité contribuent aux données probantes (cf. section 1.0 *Evidence-based practice*, EBP). Pour certains, elles doivent se baser sur des essais randomisés contrôlés (« *randomized controlled trials* » RCTs), tandis que pour d'autres, une étude de cas ou l'observation d'un petit nombre d'enfants tente de rendre compte de l'efficacité d'un traitement. Ces deux approches cherchent soit à tester des hypothèses de manière fiable en limitant les biais de sélection et en rendant homogènes les groupes (RCT) soit à observer spécifiquement le traitement proposé (Pascoe, Stackhouse & Wells, 2005).

Les recherches et les résultats de ces études sont très hétérogènes. Cette hétérogénéité est principalement liée aux choix méthodologiques des chercheurs et/ou des cliniciens. Les études peuvent présenter différentes méthodes d'intervention (implicites, explicites, etc.) ; sur des enfants d'âges différents (pré-scolaires ou scolaires) ; des différences dans la fréquence des sessions d'intervention (une session ou quatre session(s) par semaine), avec ou sans groupe contrôle (d'enfants tout-venant et/ou d'enfants présentant les mêmes troubles en attente d'un traitement), etc. De plus, les études sont effectuées sur différentes pathologies, telles que les retards de langage (Ciccone, Hennessey & Stokes, 2012, Girolametto, Pearce & Weitzman, 1997), les troubles du bégaiement (Butcher *et al.*, 2003), les troubles phonologiques (Baker & McLeod, 2004) ; les troubles spécifiques du développement du langage (SLI, Ebbels, 2014), le syndrome de Down (Burgoyne *et al.*, 2012), des déficiences auditives (Luetke-Stahlman, 1993, Ebbels, 2000) ; les troubles envahissant du développement (McConachie & Diggle, 2005, Oono, Honey & McConachie, 2013), des pathologies dégénératives comme la maladie d'Alzheimer (Callahan *et al.*, 2012), etc.

Les études présentées ici se centrent toutes sur des méthodes d'intervention auprès d'enfants présentant soit un retard de langage soit des troubles du développement du langage (TDL, par la suite). Parmi ces études, nous avons exclu les études portant sur les enfants bilingues (Holm & Dodd, 1999b). Les interventions ont été le plus souvent dispensées par des orthophonistes, des cliniciens, mais certaines ont parfois été réalisées par les parents, les chercheurs voire des étudiants stagiaires ou des assistants de recherche. Différents programmes d'intervention ont été repertoriés (Girolametto, 2004) : soit des interventions directes de l'orthophoniste (en séance individuelle ou collective en petit groupe de patients) soit des interventions indirectes où l'orthophoniste forme quelqu'un pour mener l'intervention (parents, éducateurs en petite enfance, comme dans le programme Hanen). Certaines recherches ont montré que les interventions langagières présentent davantage d'effets sur les compétences des enfants lorsqu'elles sont effectuées par un / une orthophoniste que par un parent (Fey *et al.*, 1993, Fey *et al.*, 1994) ou par le personnel d'une garderie (Gallagher & Chiat, 2009). Toutefois, d'autres résultats ont également été observés. Par exemple, Baxendale *et al.* (2003) montrent que les enfants ayant des troubles réceptifs **et** expressifs ont de meilleurs résultats avec une intervention proposée par les parents alors que les enfants ayant des troubles du langage expressifs présentent de meilleurs résultats avec les cliniciens. Toutefois, plutôt que d'opposer les personnes intervenantes, d'autres recherches mettent en évidence la complémentarité des interventions entre le milieu professionnel et familial pour rendre les traitements proposés aux enfants plus efficaces (Lancaster *et al.*, 2010).

L'hétérogénéité des recherches et des méthodologies employées rend très difficile la comparaison des résultats. Ainsi, ces derniers sont parfois contradictoires sur l'efficacité d'une même méthode d'intervention pour une même population (cf. méthodes implicites, paragraphe 3.1). Toutefois, ces recherches se centrent toutes sur l'efficacité des interventions orthophoniques au regard d'un traitement particulier et de l'évolution des compétences linguistiques de l'enfant. Nous proposons de présenter les différents modes d'intervention décrites dans la littérature selon qu'elles s'inscrivent dans une approche structurale et instrumentale (cf. section 2) ou dans une approche centrée sur le développement de l'enfant dans une perspective interactionniste (cf. section 3). La description de ces modes d'intervention est nécessaire à deux niveaux : elle permet, premièrement, de rendre compte du large éventail des pratiques orthophoniques et, deuxièmement, de situer et de comparer les

---

modes d'intervention décrits dans la littérature avec ceux des orthophonistes observés dans le cadre de notre recherche. Par ailleurs, les données issues des recherches portant sur l'efficacité des méthodes ont permis de dégager des principes de base à prendre en considération pour aider les enfants dysphasiques à développer de nouvelles compétences langagières (cf. section 4). L'ensemble des données présentées ici mettent en évidence les données probantes et les modes d'intervention dans le cadre des troubles du développement du langage qui ont été décrits comme efficaces (cf. section 1).

## 1.0 EVIDENCE-BASED PRACTICE (EBP)

Les approches « *Evidence-based practice* » sont apparues indirectement par l'incertitude de l'efficacité de certaines méthodes d'intervention. Elles cherchent à rendre compte de l'efficacité des traitements.

Initialement développées dans le milieu médical, les pratiques fondées sur des données probantes ou pratiques basées sur les meilleures preuves possibles (*Evidence-based practice*, EBP par la suite), se sont répandues sur l'ensemble des professions de santé, dans le domaine de l'éducation et notamment en orthophonie-logopédie (Yorkston *et al.*, 2001, Baker & McLeod, 2004, Baker & McLeod, 2011a, Baker & McLeod, 2011b, Schelstraete, 2011, Roddam & Skeat, 2010, Durieux, Pasleau & Maillart, 2012).

Cette approche considère que la prise de décision du clinicien se base sur trois données : les données de la recherche dans le domaine en question, l'expérience du professionnel et les besoins du patient (Wolter *et al.*, 2010).

Selon Baker & McLeod (2011b), sept étapes sont envisagées dans la démarche de la prise de décision du clinicien (cf. Tableau 6).<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Modèle adapté à partir de celui de Gillam & Gillam, 2006.

Souvent, les *EBP* reposent sur un modèle en cinq étapes en se fondant sur les travaux de Sackett et al. (1996, 2000) : 1) formulation de la question clinique, 2) recherche des articles les plus pertinents, 3) évaluation de la validité et de l'intérêt des résultats et extraction des preuves, 4) utilisation des preuves dans les soins apportés au patient, 5) l'auto-évaluation. Nous préférons considérer la démarche de Baker & McLeod (2011b), qui est plus récente et qui a été développée par rapport aux troubles du développement langage et à la pratique orthophonique.

**Tableau 6 - Étapes du processus de décision basé sur l'"evidence-based practice" extrait de Baker & McLeod, 2011b : 141**

**Table 1.** A 7-step evidence-based practice (EBP) decision-making process for managing speech sound disorders (SSD) in children (adapted from Gillam & Gillam, 2006).

<i>Step</i>
1. Generate a PICO (patient, intervention, comparison, outcome) clinical question.
2. Find external evidence that pertains to the question.
3. Critically evaluate the external evidence.
4. Evaluate the internal evidence from clinical practice.
5. Evaluate the internal evidence with respect to client factors, values and preferences.
6. Integrate the three sources of evidence to generate a clinical decision.
7. Evaluate the outcome of the decision.

**Note.** From "Making Evidence-Based Decisions About Child Language Intervention in Schools," by S. L. Gillam and R. B. Gillam, 2006, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Copyright 2006 by the American Speech-Language-Hearing Association. Reprinted with permission.

### *Formuler une question clinique*

Les auteurs proposent l'acronyme PICO comme une aide pour formuler la question clinique à partir des éléments suivants : Patient ou Population, Intervention, Comparaison et 'Outcome' (les résultats).

Brackbenbury *et al.* (2008) proposent un exemple pour formuler une question clinique à partir des informations obtenues par « PICO ». Voici les informations : (P) les enfants préscolaires présentant des troubles phonologiques, (I) recevant un traitement de type Metaphon, (C) comparer à des enfants recevant un traitement articulatoire, (O) amélioration de l'intelligibilité de la parole. La question clinique formulée est alors : *La méthode Metaphon peut-elle améliorer davantage l'intelligibilité du discours d'enfants d'âge préscolaire présentant des troubles phonologiques qu'un traitement articulatoire ?* (voir Durieux *et al.*, 2012 pour d'autres exemples de questions cliniques).

Lorsque la question clinique est formulée, il faut alors rechercher les données et la réponse dans la littérature.

### *Récolter les données externes qui concernent la question clinique*

La deuxième étape consiste à rechercher les « *evidences* » c'est-à-dire les preuves, les faits, les données de la recherche fondamentale pour répondre à la question clinique. Ces

recherches se font de manière générale sur les bases de données spécialisées ou sur les sites d'associations de professionnels (Brackenbury *et al.*, 2008). Il est primordial d'examiner la fiabilité des documents trouvés.

### *Evaluer les données externes*

La qualité des études menées (méthodologie utilisée, facteurs, etc.) et la fiabilité des résultats doivent être considérées puisque toutes les études n'apportent pas des preuves équivalentes (Brackenbury *et al.*, 2008). Différents types de données sont disponibles : études de cas, essais cliniques, différentes pathologies, etc. Ainsi, dans une revue systématique de la littérature (*e.g.* Ebbels, 2014, Gerber *et al.*, 2012, Strong *et al.*, 2011), il sera nécessaire de voir si l'ensemble des informations méthodologiques est donné ou s'il est plus pertinent de travailler sur les articles 'sources'.

Le classement des preuves est souvent schématisé par une pyramide : les revues de synthèse méthodique, les études expérimentales, les études d'observation, les revues non méthodiques de la littérature (ne se basant pas sur des preuves). Par exemple, les études randomisées et contrôlées (*randomized controlled trials*, RCTs) sont considérées comme étant d'un niveau supérieur aux études de cas (cf. Tableau 7 pour un exemple de hiérarchisation, Brackenbury *et al.*, 2008).

**Tableau 7 – Exemple de publications hiérarchisées en fonction de la qualité des données, extrait de Brackenbury *et al.*, 2008 : 80**

Table 1. Examples of three published hierarchies of evidence.

Level	Oxford Centre for Evidence-Based Medicine	U.S. Preventive Services Task Force	Robey
I	A. Systematic review (SR) of randomized control trials (RCTs) B. Individual RCT	RCTs	RCTs Meta-analysis of multiple controlled studies
II	A. SR of cohort studies B. Individual cohort study	1. Nonrandomized control trial 2. Cohort or case-control study 3. Multiple time series	Nonrandomized control trials
III	A. SR of case-control studies B. Case-control study	Expert opinion, descriptive studies, case reports	Observational studies with controls
IV	Case-series		Observational studies without controls
V	Expert opinion		

Dans l'ensemble des publications trouvées, certaines variables de l'étude sont essentielles et doivent être indiquées à savoir la population, l'âge, les informations sur la/les personne(s) réalisant l'intervention (un / une orthophoniste, un enseignant, un assistant, un parent, etc.), le fonctionnement de la séance (interaction dyadique ou en groupe), la durée du traitement, la répartition et la fréquence des sessions, etc. Toutes les variables de l'étude sont importantes

(Ebbels, 2014). L'efficacité d'une intervention doit considérer si les améliorations et les effets sont maintenus suite à l'arrêt de l'intervention, s'il y a une généralisation à des cibles linguistiques similaires mais non travaillées en séance, et si cela a un effet sur le langage en interaction (appelé le plus souvent « langage spontané ») (Ebbels, 2014).

*Evaluer les données internes liées à la pratique clinique*

La pratique du clinicien est primordiale. Elle l'aide à considérer les différents traitements envisageables. L'EBP encourage les praticiens à collecter (par prise de notes, par des évaluations régulières de leurs pratiques, etc.) les données probantes issues de leur pratique clinique de manière rigoureuse.

*Evaluer les données internes en relation avec le patient, ses valeurs et ses préférences*

La décision finale de la prise en charge doit tenir compte du patient, de sa famille et de leurs préférences. Par exemple, dans le cadre de troubles spécifiques du développement du langage, il sera peut être plus important de travailler des items lexicaux nécessaires pour améliorer la communication dans le milieu familial et scolaire ou impliquer les parents dans le traitement.

*Combiner les trois sources de données pour prendre une décision clinique*

Le praticien doit à ce stade évaluer l'ensemble des données (de la recherche, de la pratique, du patient) pour prendre sa décision finale sur la prise en charge de la rééducation.

*Evaluer les résultats de la décision*

Enfin, le professionnel évalue sa décision en rendant compte de l'efficacité du traitement proposé. Cette étape n'est pas simple. Schelstraete (2011) propose un exemple pour évaluer les performances du patient au début, en cours et en fin de traitement de manière répétée par des « lignes de base ». Ces lignes de base sont créées à partir d'une ou de plusieurs mesures que l'orthophoniste prend en compte pour évaluer les compétences du patient. Par exemple, si le traitement vise le développement lexical, on utilise deux listes d'items : une première liste constituée d'items utilisés lors du traitement (liste A) et une deuxième liste composée d'items non travaillés en séance (liste B). L'apprentissage ciblant des items particuliers, on s'attend à ce que les performances du patient soient meilleures pour la liste A après le traitement que pour la liste B. Il faut tout d'abord bien définir la cible du traitement (des items spécifiques ou des stratégies qui peuvent s'appliquer à divers items et se généraliser).

La littérature décrit souvent un écart important entre les résultats de la recherche et la pratique clinique (Rosenberg & Donald, 1995, Skeat & Roddam, 2010, Muttiah, Georges & Brackenbury, 2011). L'EBP permet de créer un lien plus fort entre la recherche et la pratique professionnelle. Toutefois, à partir d'interviews effectuées avec des praticiens (orthophonistes), certains obstacles ont été notés (Gallagher & Chiat, 2009, Skeat & Roddam, 2010), notamment les incertitudes liées à la mise en pratique de cette approche, les difficultés à accéder aux données de la recherche (accessibles le plus souvent sur des bases de données payantes), la nécessité d'avoir des compétences en lecture d'articles scientifiques et le temps estimé pour faire ces recherches et lire les résultats de celles-ci (Skeat & Roddam, 2010). Par exemple, l'ensemble de la démarche a été évaluée à 7h de travail (dans des conditions universitaires facilitées, selon Maillart & Durieux, 2011). Ces obstacles sont réels mais ils peuvent être surmontés en renforçant la formation initiale des cliniciens (Spek *et al.*, 2013) et leur formation continue (Dodd, 2007, Roddam & Skeat, 2010). L'EBP permet de proposer au patient le meilleur traitement possible. De plus, pour la pratique professionnelle, cette démarche est *un gage de qualité* (Durieux *et al.*, 2012) car elle encourage la mise à jour de ses connaissances.

L'approche EBP a fait l'objet de certaines critiques notamment par la mise en évidence des limites théoriques et pratiques (Nevo & Slonim-Nevo, 2011). Ainsi, certains préconisent un modèle de type « Evidence-Informed practice » (EIP, pratiques informées par des résultats probants) en encourageant les professionnels à approfondir leurs connaissances dans le domaine et à les intégrer à leurs pratiques tout en considérant l'expérience clinique, leur jugement, les préférences du patient et le contexte d'intervention. Contrairement à l'EBP, l'EIP considère que la recherche enrichit les pratiques et les décisions cliniques mais sans s'y restreindre (Epstein, 2009).

Observons désormais les données externes apportées par la recherche fondamentale et clinique dans le cadre des troubles du développement du langage selon qu'elles s'inscrivent dans des approches structurales et instrumentales (cf. section 2) ou qu'elles s'orientent davantage vers des approches centrées sur le développement des capacités langagières dans une approche interactionniste (cf. section 3).

## **2.0 LES APPROCHES STRUCTURALES ET INSTRUMENTALES**

Dans le cadre des approches structurales et instrumentales, le clinicien se centre davantage sur les déficits linguistiques des enfants et sur la manière d'y remédier par des exercices structuraux pré-programmés et décontextualisés (Coquet & Ferrand, 2004). L'intervention proposée est ajustée en fonction des difficultés langagières des enfants. Le traitement se centre alors sur un trouble particulier et se cantonne à un aspect du fonctionnement langagier (phonologie, morphosyntaxe et lexique). Notre présentation en est donc fortement influencée et cible ces niveaux en considérant le traitement des troubles phonologiques et métaphonologiques (cf. 2.1), le traitement des troubles grammaticaux (cf. 2.2), et le traitement des troubles lexicaux (cf. 2.3).

Par ailleurs, les études s'intéressant aux troubles pragmatiques et discursifs sont rares et sont le plus souvent exploratoires. Elles ne coïncident pas avec les approches structurales. Elles sont donc présentées parmi les approches interactionnistes (cf. section 3, paragraphe 3.5).

### **2.1 TRAITEMENT DES TROUBLES PHONOLOGIQUES ET METAPHONOLOGIQUES**

Les études observant les effets des modes d'intervention sur les compétences phonologiques et / ou métaphonologiques ont travaillé sur des populations présentant principalement des troubles phonologiques. Certains auteurs notent que les enfants peuvent avoir à la fois des troubles phonologiques et syntaxiques, alors que d'autres notent seulement la présence de troubles phonologiques ou ils ne précisent pas la présence ou l'absence d'autres troubles linguistiques associés. Certains chercheurs font une différence entre un retard phonologique, des troubles phonologiques (cf. chapitre I, paragraphe 2.1) et divers troubles moteurs de la parole (comme Dodd, 1995), tandis que d'autres définissent plus largement les troubles phonologiques comme un trouble développemental de la parole dont les origines sont inconnues (Bernhardt & Major, 2005). Au fil de notre revue de la littérature, on verra que l'hétérogénéité des profils des enfants est un facteur à prendre en considération puisque les méthodes d'intervention n'ont pas les mêmes effets selon le type de troubles.

Parmi les travaux qui étudient les effets des interventions orthophoniques sur les compétences phonologiques des enfants, on distingue quatre types de recherches. Celles qui s'intéressent :

1. aux effets d'une méthode d'intervention sur les compétences phonologiques des enfants présentant des troubles du développement du langage (principalement troubles phonologiques) (cf. 2.1.1) ;
2. aux effets indirects d'interventions portant sur un autre aspect du langage (notamment au niveau morphosyntaxique) sur les compétences phonologiques (cf. 2.1.2) ;
3. aux effets des interventions phonologiques et / ou métaphonologiques sur les compétences métaphonologiques des enfants (cf. 2.1.3) ;
4. aux effets de diverses méthodes d'intervention (cf. 2.1.4) sur les compétences phonologiques ou métaphonologiques des enfants.

#### 2.1.1 INTERVENTIONS PHONOLOGIQUES

Les études qui s'intéressent au développement des compétences phonologiques suite à une intervention de type phonologique sont principalement des études de cas.

Nous prenons l'exemple d'une étude de cas qui porte sur une intervention 'évolutive' basée sur une approche phonologique : celle de Pascoe *et al* (2005). Ces derniers tentent d'observer si une intervention intensive, à base psycholinguistique et phonologique, a des effets spécifiques ou généralisés sur les productions verbales d'un enfant (Katy, âgée de 6;5 ans au début de l'étude longitudinale) présentant des difficultés sévères et persistantes de langage. Au niveau phonologique, l'enfant produit de nombreuses simplifications dans son discours, telles que des omissions de consonnes finales, des réductions de groupes consonantiques, des interruptions de fricatives et d'affriquées, etc. L'intervention proposée est réalisée par un thérapeute et elle est constituée de trois phases sur un total de trente heures de thérapie : premièrement, le clinicien se concentre sur la conscience des consonnes finales et encourage l'enfant à produire des termes de type CVC ; deuxièmement, il encourage la généralisation de la production de mots de type CVC à un plus grand éventail de mots isolés ; troisièmement, il facilite la production de ces items dans des phrases courtes (*connected speech*). Deux types de traitement ont été proposés pour les items : soit ils sont explicités par des formes écrites

soit le thérapeute se focalise seulement sur l'oral<sup>21</sup>. Cette recherche conclut à une amélioration significative dans les productions de l'enfant. Des changements ont été également observés dans la discrimination auditive de paires de mots étroitement liés. Après la première et la deuxième phase d'intervention, l'enfant produit davantage les consonnes finales des mots isolés quelle que soit la liste de mots (traités ou non traités<sup>22</sup>). L'amélioration n'est donc pas limitée aux items travaillés. Ce résultat suggère qu'il y a un changement généralisé provoqué à partir des éléments spécifiques travaillés en séance de rééducation. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les deux types de traitement. Paradoxalement, après la troisième phase d'intervention, l'enfant présente davantage de difficultés dans la production de mots isolés. Cette difficulté peut être attribuée au fait que, dans cette phase, le thérapeute a une autre manière de faire et ne se centre plus sur l'item comme un élément isolé. Toutefois, les données sur le long terme indiquent que les améliorations liées à la production de phrases courtes (connected speech) sont maintenues après l'intervention. Les interventions proposées à l'enfant ont donc été efficaces puisqu'on observe une diminution des omissions des consonnes finales et une augmentation du pourcentage de consonnes correctes.

Cependant, l'étude est limitée à un seul enfant et toute généralisation de ces résultats serait difficile à faire. De plus, l'objectif de cette étude était d'évaluer l'efficacité d'un traitement en particulier. Les auteurs ne savent donc pas si d'autres traitements ont plus ou moins d'effets sur les discours des enfants (Pascoe *et al.*, 2005).

#### 2.1.2 EFFETS INDIRECTS DES INTERVENTIONS MORPHOSYNTAXIQUES SUR LES COMPETENCES PHONOLOGIQUES

Les effets indirects des interventions langagières sur la production phonologique des enfants présentant des TDL ont été observés dans le cadre d'autres études. Les résultats de ces dernières restent assez contradictoires. En effet, alors que certaines observent des effets indirects des interventions se centrant sur la grammaire, sur les compétences articulatoires et / ou phonologiques d'enfants d'âges pré-scolaire et scolaire (Matheny & Paganos, 1978,

---

<sup>21</sup> Les items sont différents dans les deux traitements. Un item est travaillé soit seulement à l'oral (tel que « *boat, rain, cart, whale, seal, ...* ») soit avec un support écrit (tel que « *note, plane, nail, cage, slide, ...* »).

<sup>22</sup> Les items non travaillés en séance de rééducation sont par exemple « *goat, train, part, page, lied, kneel...* ».

Hoffman, Norris & Monjure, 1990, Wilcox & Morris, 1995, Tyler *et al.*, 2002), d'autres, en revanche, montrent que ces interventions ont des effets sur les compétences grammaticales (sur la production des pluriels, des morphèmes de 3<sup>ème</sup> personne, etc.) et non sur les performances phonologiques (Tyler & Watterson, 1991 ; Tyler & Sandoval, 1994). Ces divergences s'expliquent notamment par la nature même des études, les différences de population et notamment la sévérité des troubles des enfants, etc. (Fey *et al.*, 1994).

Ces résultats contradictoires amènent les chercheurs à comparer différentes stratégies de rééducation pour des enfants présentant une dysphasie phonologique – syntaxique. Tyler *et al* (2003) ont étudié l'évolution des performances phonologiques et morphosyntaxiques de 47 enfants âgés entre 3 et 5;11 ans répartis en deux groupes (un groupe expérimental, N=40, et un groupe contrôle, N=7). Les enfants du groupe expérimental sont répartis en fonction de quatre types de traitement : a) un traitement phonologique pendant 12 semaines suivi par un traitement morphosyntaxique de 12 semaines (N= 10) ; b) un traitement morphosyntaxique de 12 semaines suivi d'un traitement phonologique (N= 10) ; c) un traitement basé sur l'alternance des objectifs soit phonologiques soit morphosyntaxiques chaque semaine (N= 11) ; d) un traitement simultané au niveau phonologique et morphosyntaxique au sein de chaque session (N= 9). Premièrement, la stratégie alternée (c) présente davantage d'effets sur les compétences morphosyntaxiques par rapport au groupe contrôle (après 24 semaines d'intervention). Deuxièmement, après 12 semaines de traitement, les stratégies morphosyntaxiques (b) et alternées (c) ont des effets sur les performances morphosyntaxiques et phonologiques. Ce dernier résultat concorde ainsi avec les études de Matheny & Paganos, (1978), de Hoffman *et al* (1990), de Wilcox & Morris (1995) et de Tyler *et al* (2002) mais diverge avec celui de Fey *et al* (1994). En effet, ces derniers n'observent aucun effet indirect sur le développement des compétences phonologiques<sup>23</sup> d'enfants d'âge pré-scolaire présentant des TDL modérés, sévères et profonds suite à une intervention de type grammatical (présentation des formes cibles et reformulation des phrases produites par les enfants), et malgré une évolution des compétences morphologiques et syntaxiques (Fey *et al.*, 1993). Cette divergence s'explique notamment par la différence de traitement (par le déclenchement et le renforcement de certaines productions dans Tyler *et al.*, 2003) même si

---

<sup>23</sup> L'évolution des performances phonologiques a été mesurée par le nombre de consonnes correctes produites (PCC).

ces recherches se focalisent sur des traitements morphosyntaxiques. En revanche, il n'y a pas de différences significatives des effets des différentes stratégies sur les compétences phonologiques des enfants que ce soit après 12 ou 24 semaines. Enfin, bien qu'il y ait un effet des interventions phonologiques sur les compétences phonologiques suite à 12 semaines d'intervention, il n'y a pas d'effets sur les compétences morphosyntaxiques, comme d'autres ont pu l'observer (Tyler *et al.*, 2002, Tyler & Sandoval, 1994). De manière générale, les résultats indiquent qu'il est préférable d'alterner des objectifs morphosyntaxiques et phonologiques sur la semaine lorsque les enfants présentent des troubles phonologiques et morphosyntaxiques.

### 2.1.3 INTERVENTIONS QUI SE FOCALISENT SUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES METAPHONOLOGIQUE

Les premières études<sup>24</sup> qui ont travaillé sur les compétences métaphonologiques des enfants se sont le plus souvent intéressées aux relations éventuelles entre les compétences métalinguistiques et les difficultés et/ou compétences en littératie afin d'observer si des difficultés au niveau de la conscience phonologique (principalement) pouvaient être la cause de difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Morais *et al.*, 1979, Magnusson & Nauclér, 1989, Magnusson & Nauclér, 1990, Magnusson & Nauclér, 1993 etc.). De manière générale, l'entraînement à la conscience phonémique améliore les performances des enfants sans troubles du langage d'âge pré-scolaire aux tâches de conscience phonologique (cf. Olofsson & Lundberg, 1983, Byrne & Barksley-Fielding, 1991, Torgesen, Morgan & Davis, 1992), malgré quelques différences individuelles. De plus, les effets de plusieurs méthodes d'intervention sur les compétences métaphonologiques des enfants ont été évalués. Par exemple, Fox & Routh (1984) ont montré que les enfants d'âge pré-scolaire entraînés à la segmentation et à la fusion de phonèmes progressent davantage que ceux qui sont seulement entraînés à la segmentation phonémique. Il semble donc important de manipuler consciemment les phonèmes pour le développement des compétences

---

<sup>24</sup> Nous ne nous intéressons pas aux méthodes d'intervention qui se centrent sur un entraînement aux correspondances graphèmes-phonèmes (Bus & Van Ijzendoorn, 1999 ; Ehri *et al.*, 2001 ; Byrne & Fielding-Barksley, 1989 ; Blachman *et al.*, 1999). Celles-ci correspondent davantage à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture soit dans le développement typique soit dans le cadre des troubles du développement de l'apprentissage du langage écrit.

métaphonologiques et l'apprentissage du langage écrit (Fox & Routh, 1984, Van Reybroeck *et al.*, 2006).

Comme nous l'avons vu précédemment (cf. Chapitre II, 2.3), les enfants dysphasiques présentent plus de difficultés dans les tâches métaphonologiques que les enfants tout-venant (J. Bird & Bishop, 1992, Joffe, 1998, Major & Bernhardt, 1998, Leybaert *et al.*, 2004). Par conséquent, un intérêt particulier a été porté aux relations entre les compétences phonologiques et métaphonologiques et aux relations entre troubles phonologiques et/ou métaphonologiques et les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Bishop & Adams, 1990).

Parallèlement, d'autres études se sont attachées à voir les effets des interventions phonologiques et/ou métaphonologiques sur les compétences métaphonologiques des enfants présentant des troubles du langage (principalement des troubles phonologiques modérés à sévères). Certaines se sont focalisées sur les effets d'une seule méthode d'intervention (Van Kleeck, R. Gillam & McFadden, 1998, Gillon, 2000, Crosbie & Dodd, 2001, Gillon, 2002,) sur les compétences métaphonologiques tandis que d'autres ont comparé les effets de deux méthodes d'intervention : une intervention en phonologie *vs.* une intervention en phonologie et en métaphonologie (Major & Bernhardt, 1998, Bernhardt & Major, 2005, Major & Bernhardt, 1998) ou une intervention articulatoire *vs.* une intervention en métaphonologie (Hesketh *et al.*, 2000). De plus, les effets de ces méthodes d'intervention ont été observés sur différentes populations et/ ou différents groupes d'enfants : des enfants présentant des troubles phonologiques ou des troubles du développement du langage (y compris des troubles syntaxiques et lexicaux) et des enfants tout-venant.

Crosbie & Dodd (2001) ont proposé un traitement se focalisant sur la discrimination auditive à une enfant, Amy, âgée de 7 ans, présentant des troubles du développement du langage sur les versants réceptif et expressif. Amy a eu un total de 8 sessions avec un clinicien, 2 fois par semaine. Suite au traitement, des progrès significatifs en discrimination auditive ont été observés. Ses performances sont équivalentes à ses pairs d'âge chronologique et elles sont maintenues 12 mois après l'intervention. Cependant, bien que les performances d'Amy soient égales à ses pairs d'âge, il n'y a pas eu d'effets sur les autres compétences langagières (que ce soit en compréhension ou en production). Les progrès de l'enfant sont donc spécifiques au domaine du traitement (discrimination auditive).

Dans le cadre d'une étude portant sur 19 enfants présentant des troubles phonologiques de modérément sévères à sévères âgés entre 3;0 et 4;11 ans, Major & Bernhardt (1998) montrent que neuf de ces enfants améliorent leurs scores aux tâches métaphonologiques suite à un traitement phonologique<sup>25</sup>. Cependant, les effets observés peuvent également être liés à des facteurs internes tels que l'âge, la gravité et l'hétérogénéité des troubles. En effet, suite au traitement, les plus jeunes enfants présentent toujours autant de difficultés en conscience phonologique, et les enfants ayant des troubles sévères ou des difficultés linguistiques variées présentent de faibles améliorations. Diverses études indiquent que les enfants, n'améliorant pas leurs performances suite à un traitement phonologique ou présentant des troubles linguistiques variés, ont besoin d'avoir un entraînement métaphonologique de manière complémentaire pour améliorer leurs compétences métaphonologiques et/ou en littératie (Major & Bernhardt, 1998; A. Hesketh *et al.*, 2000, Gillon, 2002, Tyler *et al.*, 2011).

A. Hesketh *et al* (2000) ont comparé les effets d'une méthode d'intervention métaphonologique (de type METAPHON) et une méthode d'intervention basée sur l'articulation sur 61 enfants présentant des troubles phonologiques âgés entre 3;6 et 5;0 ans. Les effets de ces interventions ont été contrôlés par rapport à un groupe contrôle de 59 enfants tout-venant, et par l'évaluation des productions phonologiques et des compétences métaphonologiques avant et après le traitement ainsi que 3 mois après la période d'intervention. Les enfants présentant des troubles phonologiques ont progressé à la fois au niveau phonologique et au niveau de la conscience phonologique, comme les enfants tout-venant. S'agissant des méthodes d'intervention, aucune différence significative n'a été observée entre elles immédiatement après le traitement. En revanche, trois mois après le traitement, les performances des enfants ayant reçu l'intervention de type métaphonologique étaient meilleures que celles des enfants ayant eu l'intervention de type articulatoire.

Les études qui portent sur les compétences métaphonologiques des enfants présentant des troubles du développement du langage observent des résultats hétérogènes qui sont le plus souvent liés à des différences méthodologiques (comme la population, les tâches évaluatives, etc.). En effet, différents résultats sont observés selon le type de troubles suite à un traitement

---

<sup>25</sup> Malgré la possibilité que ces progrès soient dus à la maturation, les enfants avec des troubles phonologiques ont tendance à améliorer leurs compétences métaphonologiques de manière très lente voire à ne pas les perfectionner sans un traitement spécifique (Major & Bernhardt, 1998).

phonologique : les enfants présentant seulement des troubles phonologiques améliorent davantage leurs performances que les enfants dysphasiques ayant des troubles linguistiques divers en production et en compréhension (Shriberg & Kwiatkowski, 1988, Bishop & Adams, 1990, Catts, 1993). Les différences observées sont également à mettre en relation avec la manière dont les chercheurs évaluent les compétences métaphonologiques. Ainsi, par exemple, pour évaluer la mémoire phonologique, des tâches de répétition de phrases peuvent être proposées (Webster & Plante, 1992, Webster, Plante & Couvillian, 1997) ou de répétition de pseudo-mots (Gillon & Dodd, 1995) ; et pour tester la conscience métaphonologique, des tests de rime, d'allitération, de segmentation de diverses unités avec ou sans support visuel sont réalisés (Magnusson & Naclér, 1989, Catts, 1993, D. Bird *et al.*, 1995, Webster *et al.*, 1997, Gillon, 2002). Il est donc difficile de comparer les diverses études entre elles.

Ces études montrent toutefois que les traitements phonologiques ont des effets sur les compétences phonologiques des enfants, même si des différences sont observées selon la gravité des troubles des enfants. Ainsi, un traitement de type 'Metaphon' sera plus efficace pour un enfant ayant des troubles phonologiques avec des erreurs stables et systématiques (*vs.* variables, cf. Chapitre II, paragraphe 2.1) et il est conseillé pour des enfants ayant atteint un certain niveau linguistique. Par ailleurs, un traitement métaphonologique et/ou la mise en place de stratégies alternées (phonologique, syntaxique) peuvent également être recommandés de manière complémentaire pour les enfants présentant des troubles linguistiques variés. Dans la littérature, la majorité des traitements décrits pour remédier aux troubles phonologiques reposent sur des exercices structuraux se limitant au mot, voire à l'énoncé comme unité. Or, certaines études mettent en évidence l'efficacité d'une approche centrée sur la communication et l'interaction par une procédure de stimulation ciblée dans des activités diverses (comme une lecture de livre conjointe) sur les compétences phonologiques (cf. paragraphe 3.1).

#### 2.1.4 ETUDES COMPARANT PLUSIEURS TRAITEMENTS DE REEDUCATION

Les études, qui ont comparé plusieurs méthodes d'intervention, se sont principalement posées deux types de questions : une méthode est-elle plus efficace qu'une autre ? Est-ce qu'une même méthode peut avoir différents effets selon les compétences et les difficultés des enfants ?

L'étude proposée par Dodd & Bradford (2000) met à l'épreuve trois méthodes d'intervention différentes. La première méthode (*phonological contrast therapy*) cible les processus phonologiques à l'aide du programme Metaphon, développé par Dean et ses collaborateurs (Dean & Howell, 1994 ; Dean *et al.*, 1995). Elle a pour objectifs de réduire les processus phonologiques simplificateurs et de compléter le système phonologique de l'enfant. La deuxième méthode se base sur un vocabulaire de base constitué d'items lexicaux qui sont usuels pour l'enfant et en nombre restreint (*Core vocabulary Therapy*). Le clinicien va se focaliser sur la consistance de la production de ces mots en passant par la production phonème par phonème, en utilisant des indices comme la segmentation en phonèmes et en syllabes, l'imitation et les indices articulatoires. Enfin, la troisième méthode, nommée PROMPT (*Prompts for Restructuring Oral Muscular Phonetic Target system therapy*) se focalise sur les aspects de contrôle et de programmation motrice de l'articulation de mots isolés. Trois enfants présentant des troubles phonologiques modérés à sévères âgés de 3 à 5 ans ont été suivis. Suite à 4 semaines sans traitement, une évaluation du langage des enfants a été effectuée (au début et à la fin de la phase expérimentale). Par la suite, ces trois traitements ont été mis en place pour les trois enfants. Chaque traitement était constitué de 12 sessions de 30 minutes entre le clinicien et l'enfant pendant 6 semaines. De manière parallèle, il a été demandé aux parents de mettre en place le même type de traitement à la maison. Entre chaque 'bloc' de traitement, une période de 3 semaines sans traitement a été instaurée. Globalement, suite aux divers traitements, le langage des enfants s'est amélioré tant au niveau de la production des consonnes que de celui de l'intelligibilité du langage. Toutefois, des résultats différents ont été relevés en fonction des troubles phonologiques des enfants et du type de traitement proposé. En effet, un enfant présentant un trouble phonologique avec des erreurs systématiques et stables<sup>26</sup> (Cf. étude de cas de TS) réagit davantage à un traitement ciblant la réorganisation des connaissances phonologiques (comme le programme Metaphon) qu'un traitement se focalisant sur des aspects articulatoires (comme la méthode PROMPT). Ce résultat concorde avec une étude précédente de Leahy & Dodd (1987). En revanche, les enfants présentant des troubles phonologiques avec des erreurs variables (cas des enfants MC et TN) ont davantage progressé suite au traitement constituant un vocabulaire

---

<sup>26</sup> cf. Chapitre II, paragraphe 2.1 pour une description des différents troubles phonologiques.

de base. Ces enfants réalisent davantage de productions systématiques et stables suite au traitement. Un des deux enfants a également progressé suite au traitement phonologique. A l'inverse, aucun enfant ne présente d'améliorations suite au traitement de type PROMPT.

Ainsi, la méthode 'Metaphon' n'est pas conseillée tant que les enfants n'ont pas atteint un âge linguistique de 3 ans et qu'ils n'ont pas de productions phonologiques stabilisées et systématiques ('consistent'), même si des simplifications phonologiques sont encore observables (Paul, 1995 ; Dodd & Bradford, 2000). Effectivement, les méthodes d'intervention basées sur les contrastes phonologiques ont peu d'efficacité sur les enfants présentant des troubles phonologiques variables et instables (Forrest, Elbert & Dinnsen, 2000 ; Crosbie, Holm & Dodd, 2005 ; McIntosh & Dodd, 2009). Ces auteurs préconisent alors une méthode d'intervention basée sur un petit vocabulaire de base (*Core Vocabulary Intervention*) qui a des effets à la fois sur la stabilité des processus simplificateurs, sur le pourcentage de consonnes correctes et les acquisitions phonologiques. Par ailleurs, d'autres considèrent que pour une meilleure efficacité de la méthode de type 'Metaphon', cette dernière doit être complétée par des exercices explicites de métaphonologie, tels que des suppressions de syllabes et de phonèmes (Major & Bernhardt, 1998, A. Hesketh *et al.*, 2000 ; cf. 2.1.3) principalement pour les enfants qui semblent moins sensibles aux interventions phonologiques.

Peu d'études francophones ont été mises en place. Une adaptation française de la méthode 'Metaphon' a été testée avec deux enfants présentant des troubles phonologiques (Jamart, 2001) et avec un enfant présentant un retard de langage et un niveau intellectuel limité (Altieri, 2007). L'utilisation de la méthode 'Metaphon' (Jamart, 2001) pour un enfant, Antonin, âgé de 6;9 ans (CE1) présentant un trouble phonologique isolé ainsi qu'un léger trouble de l'articulation, a présenté des effets positifs sur ses performances. Après 9 séances de traitement, Antonin présente des performances améliorées en dénomination et en répétition et les phénomènes d'assourdissement diminuent, y compris pour des items non travaillés (cf. Schelstraete, 2011).

## 2.2 TRAITEMENT DES TROUBLES GRAMMATICaux

Nous présentons deux méthodes s'intéressant au traitement des troubles grammaticaux dans une perspective instrumentale. D'une part, un programme d'intervention mis en place par

Tallal et ses collaborateurs qui se fonde sur un modèle des causes des déficits linguistiques des enfants dysphasiques (cf. 3.1, Fast For Word, Tallal, 2000) et, d'autre part, les méthodes d'intervention métalinguistiques ou explicites qui présentent des règles grammaticales aux enfants pour les aider à les acquérir (cf. 3.2)<sup>27</sup>.

#### 2.2.1 MÉTHODE D'INTERVENTION INDIRECT: FAST FOR WORD (TALLAL, 2000)

Tallal et ses collaborateurs ont proposé un programme d'intervention pour des enfants présentant des troubles de l'expression et de la compréhension du langage (Tallal, 2000) : le 'Fast For Word®' (FFW). Ce programme se base sur l'hypothèse selon laquelle les enfants dysphasiques auraient un déficit de la perception auditive séquentielle rapide à l'origine de leurs difficultés linguistiques (cf. Chapitre II, paragraphe 2.2.1). Ainsi, une manière d'étayer cette hypothèse est d'aider le système de perception auditive en utilisant des modifications acoustiques au signal de parole et d'évaluer les effets indirects sur les compétences des enfants.

Tallal *et al.* (1996) ont observé l'évolution des compétences en discrimination et en compréhension d'un groupe de sept enfants présentant des troubles du développement du langage. Ils ont proposé pendant 4 semaines une série d'exercices (répétitions de syllabes, de mots, de phrases, exécution de consignes, écouter des histoires) sur un ordinateur avec un signal de parole modifié (par l'augmentation de 50% de la durée et l'augmentation des éléments transitoires de 20 dB) à des enfants présentant des TDL (de 1 à 3 ans de retard par rapport à la moyenne de leur âge). Les résultats montrent qu'il y a un effet de ce traitement sur les performances en discrimination et en compréhension. Une autre étude a été menée avec le même traitement (Merzenich *et al.*, 1996). Deux groupes d'enfants d'âge chronologique moyen de 7;4 ans (un âge linguistique moyen de 4,9 ans) ont été constitués : le groupe A reçoit le traitement constitué par un signal de parole modifié alors que le groupe B reçoit le même traitement mais sans modification du signal de parole. Même si des effets positifs ont été observés quel que soit le traitement, les résultats indiquent que les enfants du groupe A ont davantage amélioré leurs performances en discrimination et en compréhension que ceux du groupe B. Toutefois, les compétences en production et l'effet sur l'utilisation du

---

<sup>27</sup> Pour une revue de la littérature et des données probantes sur les méthodes d'intervention au niveau morphosyntaxique, nous conseillons la lecture de Leonard (1981) et de Ebbels (2014).

langage en interaction n'ont pas été évalués. De plus, des résultats contradictoires avec d'autres recherches ont été observés. Par exemple, Bishop, Adams & Rosen (2006) ont évalué l'évolution des performances d'enfants présentant des troubles du développement du langage (avec des difficultés réceptives) âgés entre 8 et 13 ans en relation avec un traitement (20 sessions de 15 minutes) où le signal de parole était modifié. Trois groupes d'enfants ont été constitués : un groupe S (slow, N=12) où le signal de parole était modifié en introduisant des pauses avant les mots importants, un groupe M (modified, N=12) où le signal de parole est modifié comme dans l'approche de Tallal et ses collaborateurs (FFW) et un groupe contrôle sans traitement (N=9). Il faut cependant noter que les exercices proposés sont différents de ceux donnés par le FFW. Peu d'effets (quelques améliorations des structures ciblées) sur les performances grammaticales des enfants ont été observés. Et il n'y a pas de différences significatives entre les enfants ayant eu un traitement et les autres. Les auteurs en concluent qu'il n'y a pas d'éléments probants pour dire que la modification acoustique du signal a un effet sur la compréhension. D'autres recherches obtiennent des résultats similaires (Pokorni, Worthington & Jamison, 2004, W. Cohen *et al.*, 2005) et s'interrogent alors sur l'efficacité réelle du programme FFW. De nombreuses critiques (Cirrin & R. B. Gillam, 2008, Strong *et al.*, 2011) ont été faites sur le FFW en mettant en évidence notamment les limites méthodologiques (population, absence d'effets statistiques fiables, par exemple) des deux études princeps de Tallal et ses collaborateurs (Merzenich *et al.*, 1996, Tallal *et al.*, 1996) et l'absence de preuves de l'efficacité de cette méthode sur le développement des compétences langagières des enfants.

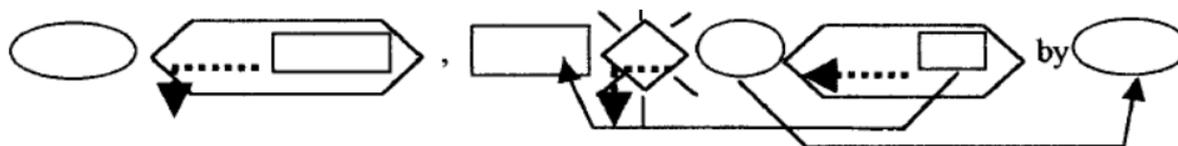
### 2.2.2 METHODES METALINGUISTIQUES OU EXPLICITES

Les méthodes métalinguistiques amènent les enfants à prendre conscience des règles grammaticales de la langue ou de les leur donner explicitement.

Certains outils, comme « la méthode des jetons » (de Becque & Blot, 1994), permettent de faire travailler l'enfant de manière consciente sur les éléments constituant un énoncé. Cette méthode consiste à utiliser des jetons pour analyser un énoncé au niveau morphosyntaxique. Tout d'abord, tous les jetons sont identiques et ils servent seulement à segmenter l'énoncé en mots. L'enfant doit donc segmenter l'énoncé de manière à avoir le même nombre de jetons que de mots dans l'énoncé entendu. Au début, les énoncés donnés à l'enfant sont courts et simples, puis, progressivement, ils deviennent plus longs et plus complexes. Par la suite, à

chaque terme est associé une couleur et une forme correspondant à sa nature (nom, déterminant, verbe, etc.) et à sa fonction (sujet, objet, etc.). Par exemple, le déterminant sera associé à un triangle jaune, le nom à un rond bleu et le syntagme nominal sujet à un rectangle bleu. L'enfant pourra ainsi prendre conscience de la structuration d'un énoncé et voir, par exemple, qu'un nom est toujours précédé d'un déterminant. Les études francophones exposent cette méthode comme un outil pédagogique, mais aucune étude n'a réellement prouvé son efficacité. Toutefois, une approche semblable a été expérimentée par une étude anglophone en proposant une méthode métasyntaxique utilisant un codage visuel par des formes et des couleurs (Ebbels & van der Lely, 2001, Ebbels, 2007) pour travailler des structures complexes, telles que les énoncés passifs et les questions partielles. L'étude porte sur 4 enfants âgés entre 11 et 13 ans présentant des troubles sévères du langage tant en expression qu'en compréhension. Les auteurs se sont intéressés aux phrases passives. L'intervention mise en place utilise des formes, des couleurs et des flèches pour exprimer les structures et les relations syntaxiques au sein d'un énoncé. Ces outils mettent en relation la phrase active et la phrase passive en montrant explicitement les mouvements effectués par les éléments constitutifs l'énoncé (cf. Image 1).

**Image 1- Représentation d'une phrase active et d'une phrase passive extraite de Ebbels & van der Lely, 2001 : 348**



Cette visualisation est une aide pour la compréhension et la production des énoncés. Les enfants ont reçu entre 14 et 16 heures de traitement sur 20 semaines. Ce type de traitement a eu un effet significatif sur la compréhension et la production d'énoncés à la voix passive lors d'un exercice pour trois enfants (sur un total de 4 enfants). S'agissant des questions partielles, une amélioration en compréhension et en production a été constatée mais ce résultat n'est pas significatif pour tous. Les résultats tendent à montrer que ce type d'aide visuelle améliore les performances des enfants présentant des troubles sévères.

## 2.3 TRAITEMENT DES TROUBLES LEXICAUX

Comme nous l'avons vu au chapitre II, les enfants dysphasiques présentent des troubles lexicaux et plus précisément ils ont des difficultés à apprendre des mots nouveaux (Rice *et al.*, 1992, Rice *et al.*, 1994, Ellis Weismer & L. Hesketh, 1993, 1996, 1998, Kiernan & Gray, 1998, Gray, 2003, 2004, 2005, Horohov & Oetting, 2004, M. Nash & Donaldson, 2005). Ainsi, les recherches s'intéressant aux méthodes d'intervention ont cherché les facteurs favorisant l'acquisition de nouveaux mots (cf. 2.3.1). D'autres ont porté plus spécifiquement sur les traitements phonologiques et/ou. sémantique (Wing, 1990, Hyde Wright *et al.*, 1993, Best, 2005, M. Nash & Donaldson, 2005 cf. 2.3.2).<sup>28</sup>

### 2.3.1 FACTEURS INFLUENÇANT L'ACQUISITION DE NOUVEAUX MOTS

Dans la littérature, certains facteurs sont présentés comme facilitant l'acquisition de nouveaux mots par les enfants présentant des troubles du développement du langage, tels que le débit de parole (lent *vs.* normal *vs.* rapide), l'accentuation emphatique [+/-] ('stress emphatic'), la pause [+ / -], la catégorie lexicale (nom *vs.* verbe).

Ellis Weismer & L. Hesketh ont observé les relations possibles entre acquisition de mots et l'input langagier (Ellis Weismer, 1997, Ellis Weismer & L. Hesketh, 1993, 1996, 1998, voir Ellis Weismer, 2000 pour une synthèse). Ces auteurs partent de l'hypothèse selon laquelle la présentation de stimuli dans certaines conditions (comme un débit de parole rapide) peut dépasser les capacités cognitives de l'enfant et conduire par conséquent à un apprentissage lexical réduit. Celle-ci s'appuie sur des fondements théoriques plus importants considérant que les enfants dysphasiques ont une capacité limitée pour traiter et stocker les informations (Bishop, 1992, 1994, Gathercole, 1993, Gathercole & Baddeley, 1990, Leonard, 1998a) et elle fait ainsi référence notamment à la théorie de la capacité de Just & P.A Carpenter (1992) (renvoyant à la notion de surcharge cognitive et de non traitement).

Dans le cadre de ces recherches (cf. références ci-dessus), quatre variables ont été manipulées : 1) le débit de parole ou la vitesse de présentation [rapide (5,9 syllabes par seconde) *vs.* normale (4,4 syllabes par seconde) *vs.* lente (2,8 syllabes par seconde)], 2) la structure syllabique des mots cibles [CVC (*e.g.* 'koob') *vs.* CVCC (*e.g.* 'bimp')], 3)

<sup>28</sup> Pour une revue de la littérature sur les méthodes d'intervention au niveau lexical voir Steele & Mills (2011).

l'accentuation emphatique '*emphatic stress*' ([+ accentué] vs. [- accentué]), 4) la présence d'indices visuels comme les gestes qui accompagnent la parole ([+ indice visuel] vs. [- indice visuel]). Tous les mots sont présentés dans des phrases de cinq syllabes (e.g. 'Sam is by the koob.'). Suite à la présentation des items, des tests de dénomination ('*What's this ?*') et de compréhension ('*Put sam by the koob*') sont effectués.

Dans leur première étude (Ellis Weismer & L. Hesketh, 1993), les résultats obtenus chez des enfants dysphasiques (N=8) âgés entre 5 et 6 ans<sup>29</sup> confortent l'idée selon laquelle l'acquisition des mots nouveaux est influencée significativement par certains facteurs notamment par le débit de parole et l'utilisation d'indices visuels. En effet, ces enfants ont une meilleure compréhension des mots à une vitesse de parole plus lente qu'à une vitesse rapide. Ce résultat est également confirmé par l'étude de Horohov & Oetting (2004) sur des enfants dysphasiques âgés de 5 et 7 ans<sup>30</sup>. De plus, les enfants dysphasiques produisent correctement et significativement plus de mots 'enseignés' à un débit de parole lent ou normal que rapide (y compris pour les enfants tout-venant, Ellis Weismer & L. Hesketh, 1993). En revanche, la manipulation de l'accentuation emphatique n'a pas d'influence sur l'acquisition de mots nouveaux bien que les enfants dysphasiques tendent à produire davantage les mots [+ accentué] que les mots [- accentué] pendant l'entraînement. Toutefois, l'effet inverse a été observé pour des enfants âgés entre 6 et 9 ans (Ellis Weismer, 1997, Ellis Weismer & L. Hesketh, 1998).

Dans le cadre d'une étude similaire (Ellis Weismer & L. Hesketh, 1996), les mêmes variables (cf. ci-dessus) ont été observées avec des enfants dysphasiques (N=16) plus âgés de 7-8 ans et des enfants contrôles appariés selon l'âge chronologique (N=16) et selon les compétences de vocabulaire en compréhension (N=16). Des différences ont été observées par rapport à la précédente étude. En effet, le débit de parole n'a pas d'effet sur la compréhension des mots nouveaux malgré une plus grande difficulté des enfants dysphasiques à produire des mots nouveaux lorsqu'ils sont présentés à un flux de parole rapide que les enfants contrôles.

---

<sup>29</sup> La moyenne d'âge des enfants dysphasiques est de 6 ans et celle des enfants tout-venant est de 5 ans et 11 mois.

<sup>30</sup> Plus la tâche est difficile, plus l'effet est marqué.

Toutefois, la présentation des mots nouveaux à un flux lent ne permet pas aux enfants dysphasiques d'obtenir des résultats significativement meilleurs.

Par ailleurs, d'autres variables ont été manipulées afin d'évaluer les meilleures conditions d'acquisition de mots par des enfants avec ou sans troubles du développement du langage âgés entre 3 et 8 ans. Les facteurs suivants ont été considérés : le type de référence (objet, attribut, action, état affectif), la classe de mots (nom *vs.* verbe), la structure ('frame') syntaxique utilisée pour introduire le mot (transif *vs.* intransitif), la présence d'indices morphosyntaxiques (+ / -) et l'introduction d'une pause avant la production de la forme cible (+ / -) (Rice *et al.*, 1990, Rice *et al.*, 1992, Rice *et al.*, 1994, Oetting, 1999, Oetting *et al.*, 1995, Rice, Cleave & Oetting, 2000). Ces variables ont été observées dans des situations dites 'naturelles' c'est-à-dire en contexte (via un enregistrement vidéo) et non de manière isolée. Les résultats indiquent que la 'présence d'une pause' et 'd'indices morphosyntaxiques', la 'classe / catégorie du mot' ont un effet sur l'acquisition des mots. La présence d'une pause a un effet sur les enfants tout-venant plus jeunes (qui ont le même niveau linguistique que les enfants dysphasiques) puisqu'ils obtiennent des scores plus élevés dans la condition [+ pause] que [- pause]. En revanche, la condition [+ pause] n'a pas d'effets sur les performances des enfants dysphasiques et des enfants tout-venant de même âge chronologique. Conformément aux résultats présentés dans la littérature, les enfants dysphasiques ont plus de difficultés à acquérir les verbes ou les noms référant aux actions (*vs.* noms référant à des entités, des objets) que les enfants tout-venant (Rice *et al.*, 1994, Oetting *et al.*, 1995). Par ailleurs, Rice *et al.* (2000) ont montré l'importance des indices morphosyntaxiques pour la compréhension de mots nouveaux. Ils ont expérimenté deux conditions : dans l'une, la présence d'indices morphosyntaxiques par la présence des déterminants 'a' devant les noms comptables et 'some' devant les noms massifs (condition [+ indice], *e.g.* « Look, I found *a* keelwug and *some* blick ») et dans l'autre, les indices ont été remplacés par des articles dits neutres comme 'the' et 'my' (condition [- indice], *e.g.* « Look, I found *the* keelwug and *the* blick »). Les enfants tout-venant de 5 ans comprennent plus de mots dans la condition [+ indice] alors que les enfants dysphasiques de 5 ans et leurs pairs de même niveau linguistique (appariés selon le MLU, âgés d'environ 3 ans) présentent les mêmes résultats dans les deux conditions. Ces résultats indiquent donc que les enfants dysphasiques ne prennent pas en compte les indices morphosyntaxiques pour les aider à comprendre les référents des items lexicaux. Toutefois,

les compétences des enfants dysphasiques à utiliser ces indices se développent puisqu'à 7 ans, 50% de ces derniers prennent en considération ce type d'indice. Les enfants dysphasiques sont alors capables d'accéder et d'utiliser les connaissances syntaxiques pour acquérir de nouveaux mots (Froud & van der Lely, 2008).

Par ailleurs, les gestes sont également considérés comme un moyen ou un outil d'intervention (Capone & McGregor, 2004, McGregor, 2008, McGregor *et al.*, 2009). Les gestes sont une aide pour la compréhension du langage, pour la verbalisation (Kirk *et al.* 2011) et pour améliorer les connaissances sémantiques (McGregor *et al.*, 2009). Par exemple, McGregor *et al.* (2009) ont observé le rôle du geste symbolique pour la compréhension de la préposition *under* par de jeunes enfants sans troubles du langage âgés entre 1;8 et 2 ans (N=40). Les enfants sont répartis dans trois groupes différents. Trois conditions ont été évaluées dans le cadre de deux sessions en situation de jeu : un entraînement où la préposition *under* était à chaque fois associée à un geste symbolique, un entraînement où une photo représentant la relation avec *under* était donnée et un entraînement où *under* était produit sans support symbolique. La compréhension de la préposition a été évaluée avant (pré-test), immédiatement après (post-test) l'entraînement ainsi que deux à trois jours après (deuxième post-test). Les enfants appartenant au groupe où la préposition est associée à un geste ont de meilleures performances que les enfants du groupe « sans support symbolique » lors du post-test effectué deux à trois jours plus tard (et non pour le post-test immédiat). Pour les auteurs, ce résultat montre que les gestes permettent aux enfants d'avoir des connaissances sémantiques plus solides. En ce sens, les enfants (avec ou sans troubles du développement du langage) traitent le geste comme un indice linguistique (Capone & McGregor, 2004). Le geste sert ainsi à l'encodage de l'information et à sa récupération en fournissant un indice supplémentaire (Ellis Weismer & L. Hesketh, 1993). Par exemple, Kirk *et al.* (2011) montrent que les enfants dysphasiques d'âge moyen de 7;7 ans (N=21) ont recours aux gestes pour verbaliser des réponses en dialogue et qu'ils prennent appui sur les gestes pour comprendre les énoncés de leur interlocuteur notamment lorsqu'ils doivent faire des inférences pour interpréter l'implicite. Le geste peut donc être considéré dans les interventions professionnelles comme un outil ou un support à la compréhension, à la verbalisation et à l'acquisition de nouveaux mots (McGregor, 2008).

Les résultats de ces études (principalement celles de Ellis Weismer, 1997, Ellis Weismer & L. Hesketh, 1996, 1998, Ellis Weismer, 2000) montrent que : 1) les variables n'ont pas les mêmes effets selon l'âge des enfants et le niveau linguistique, 2) la compréhension des items lexicaux a un coût cognitif plus important pour les enfants d'âge pré-scolaire, 3) certains facteurs ont une influence sur l'acquisition de mots nouveaux chez les enfants dysphasiques. Par exemple, ces derniers ont davantage de difficultés à traiter l'information quand celle-ci est présentée de manière rapide et ils présentent donc des difficultés d'apprentissage. Il est donc nécessaire pour les cliniciens d'être attentif à la fois au contenu présenté aux enfants et à la manière dont les informations sont offertes.

### 2.3.2 EFFETS DU TRAITEMENT PHONOLOGIQUE ET/OU SEMANTIQUE SUR L'ACQUISITION DE NOUVEAUX MOTS

Les enfants dysphasiques ont des difficultés à acquérir de nouveaux mots (cf. Chapitre II, paragraphe 4.4). Ces difficultés d'acquisition relèvent principalement des difficultés phonologiques (Gathercole & Baddeley, 1990, Gray, 2004, M. Nash & Donaldson, 2005) et sémantiques (Alt *et al.*, 2004, Gray, 2004, M. Nash & Donaldson, 2005). En effet, plus les enfants ont des difficultés à répéter des pseudo-mots (critère phonologique), plus ils ont besoin de temps pour acquérir de nouveaux mots. Et, par ailleurs, plus les performances en vocabulaire sur le versant réceptif sont faibles (mesure sémantique), plus celles en appariement rapide (*fast mapping*) le sont également comme celles pour acquérir de nouveaux mots (Gray, 2004). Ces faits ont amené les chercheurs à considérer des stratégies d'intervention au niveau phonologique et/ou sémantique pour l'apprentissage des mots. Ainsi, on peut se demander si une intervention se focalisant sur la phonologie et/ou sur le sémantisme des mots peut alors améliorer l'acquisition de nouveaux mots.

Par exemple, Bragard & Maillard (2005) ont montré qu'un traitement basé sur la précision et l'organisation sémantique favorisait le développement lexical chez une fille âgée de 9 ans (présentant un retard en langage oral et des difficultés en mémoire verbale). Un traitement sémantique a été proposé pendant 6 mois et sur 23 séances de 45 minutes à cette enfant se focalisant sur les catégories sémantiques (fruits/légumes, animaux, vêtement, transport, jeux/jouets) dans le but d'affiner les représentations sémantiques. Ces catégories ont été travaillées dans diverses activités (catégorisation, point commun/différence, proposition d'indices, intrus, devinettes par questions ou par définitions, communication référentielle).

---

L'efficacité du traitement a été évaluée à partir de « lignes de base » en pré-test et post-test (à partir d'une liste d'items travaillés et une liste d'items non travaillés). L'enfant a progressé au niveau lexical tant sur le versant réceptif que productif en atteignant un niveau dans la moyenne des enfants de son âge (alors que les scores en pré-test étaient déficitaires). Toutefois, cette étude n'étant pas contrôlée par un groupe 'sans traitement sémantique', il est difficile de savoir si cette évolution n'est pas liée à d'autres facteurs, tels que la scolarisation, le développement de l'enfant (+6mois), un effet placebo (par le simple fait d'être pris en charge), un effet du test/retest (les tests étant répétés deux fois avant et après le traitement). Or, les mesures prises en compte dans les lignes de base ont permis de montrer qu'il y avait un effet significatif seulement pour les items travaillés en séance de rééducation et non pour ceux non travaillés. Ce dernier résultat montre alors l'importance de contrôler les effets par des « *lignes de base* ». Par ailleurs, on peut s'interroger sur les limites d'une telle approche car si des effets sont observés seulement sur les items travaillés lors des séances, il est difficile d'envisager de travailler sur l'ensemble des items de la langue.

M. Nash & Donaldson (2005) mettent également en évidence l'importance d'affiner les représentations sémantiques des mots pour les enfants dysphasiques âgés entre 5;5 et 9 ans. En effet, ces derniers tirent davantage profit d'une situation où on leur offre le mot nouveau accompagné d'une description de l'item par la catégorie sémantique et l'attribut que d'une situation naturelle où on les expose aux mots dont le sens doit être déduit du contexte narratif dans lequel ils apparaissent. Les enfants sont davantage capables de donner une définition des mots dans la première situation que dans la seconde. Toutefois, les performances en dénomination des enfants sont identiques quelle que soit la condition d'apprentissage. Ainsi, le contexte d'apparition des mots nouveaux semble avoir un effet sur certains aspects de son acquisition. Ce contexte doit être optimisé de manière à organiser des représentations sémantiques et phonologiques.

Parmi les méthodes proposant un traitement phonologique, certaines se sont intéressées aux phonèmes initiaux des termes comme aide à l'accès lexical (cf. Hyde Wright, 1993, C. Easton, Sheach, S. Easton, 1997). Par exemple, Best (2005) a regardé l'efficacité d'une aide informatique qui convertit les graphèmes en phonèmes lorsque l'enfant est incapable de dénommer le mot spontanément. L'étude a été faite sur cinq enfants ayant des troubles de l'évocation lexicale âgés entre 6;10 et 10;07 ans. L'intervention est dirigée par un thérapeute

(une fois par semaine pendant six semaines). L'aide porte seulement sur le premier phonème. Suite à ce traitement, tous les enfants présentent une amélioration significative dans la dénomination des items thérapeutiques, voire, pour certains, des améliorations dans la dénomination des items contrôles. Après l'intervention, deux des cinq enfants présentent une réduction significative des troubles du manque du mot.

D'autres recherches se sont intéressées à la complémentarité d'un traitement phonologique et sémantique. Par exemple, Gray (2005) a mis en place une méthode d'intervention mixte proposant des indices phonologiques et sémantiques aux enfants. L'étude est constituée de 24 enfants TDL âgés entre 4 et 5;11 ans et à 24 enfants tout-venant de même âge chronologique. De nouveaux mots accompagnés soit d'indices phonologiques (en donnant le phonème ou la syllabe initial(e) du terme) soit d'indices sémantiques (en offrant la catégorie, la fonction ou les caractéristiques matérielles) ont été présentés aux enfants. Les indices phonologiques et sémantiques aident les enfants dysphasiques de différentes manières dans le processus d'acquisition de mots nouveaux. En effet, les indices phonologiques facilitent la production alors que les indices sémantiques facilitent la compréhension de nouveaux mots. En revanche, les enfants tout-venant présentent les mêmes performances dans les deux conditions (indices phonologiques ou sémantiques). Contrairement aux indices phonologiques et sémantiques, les indices syntaxiques (soit avec des verbes transitifs '*The dogs are verb-ing the cats.*' soit avec des verbes intransitifs '*The dogs and the cats are verb-ing.*') ne permettent pas aux enfants d'acquérir de nouveaux verbes (Shulman & Guberman, 2007).

### **3.0 LES APPROCHES CENTREES SUR LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT DANS UNE PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE**

Contrairement aux approches instrumentales, d'autres approches sont centrées sur le développement langagier de l'enfant dans les interactions sociales. Dans cette perspective, on considère que le langage ne se développe pas de manière isolée mais à travers, dans et par les interactions sociales. Le clinicien cherche donc davantage à voir de quelle manière la dynamique interactionnelle peut soutenir le développement langagier de l'enfant tout en considérant son niveau potentiel de développement (cf. Zone Proximale de Développement, Vygotski, 1936/1997, Chapitre I, paragraphe 1.3). Ces approches rééducatives s'inspirent

d'une perspective interactionniste du développement du langage et en partie des études portant sur les conduites interactives des adultes en interaction avec des enfants (cf. Chapitre I, section 2).

Dans la littérature, ces méthodes sont souvent nommées *interactionnelles*, par opposition aux exercices structuraux, ou *implicites* (Ebbels, 2014), par opposition aux méthodes dites explicites ou métalinguistiques (cf. 2.2.2) et car elles interviennent de manière non marquée dans l'interaction.

Proctor-Williams (2009) a décrit différents modes d'intervention qui sont les plus fréquemment employés par les cliniciens pour les traitements des troubles morphosyntaxiques (cf. Tableau 8).

Même si l'auteur s'est focalisé sur les troubles morphosyntaxiques, il nous semble que ce sont les interventions les plus fréquemment utilisées dans les approches implicites ou interactionnelles. Huit types d'interventions sont considérées (cf. Tableau 8 ci-dessus) : 1) le ralentissement du débit de parole, 2) le « modelage » c'est-à-dire présenter la structure cible fréquemment à l'enfant, 3) les 'recasts' ou ce qu'on appelle dans la littérature francophone les reformulations, 4) les expansions, 5) les imitations sur demande appelées également imitations sollicitées, 6) les feedbacks imitatifs lorsque l'adulte reprend une forme ou une structure produite par l'enfant sous forme assertive ou interrogative, 7) les questions pour induire la production d'une forme cible par les enfants, 8) les instructions explicites sur l'usage des formes morphosyntaxiques (stratégies métalinguistiques). Précédemment, nous avons classé les stratégies métalinguistiques ou explicites parmi les approches structurales en orthophonie (cf. 2.2.2). Nous les rappelons là car elles sont décrites par l'auteur (cf. Tableau 8) et qu'elles font l'objet de comparaison avec les méthodes implicites (cf. 3.2).

Tableau 8- Présentation des différents modes d'intervention au niveau morphosyntaxique extrait de Proctor-Williams, 2009 : 297

Technique	Description	Example
Time delay/slow rate	Showing the pace of conversation and rate of presentation and/or waiting longer than is typical for a desired child response	Adult: <i>All these animals are mine.</i> (Takes all the zoo animals, including the child's favorites and waits 7 s.)
Model	Presentation of target morphosyntactic forms, often in contrast, without an opportunity for child production.	Child: No. the tigers <u>are</u> mine! Adult: This <u>is</u> a tiger. These <u>aren't</u> lions. These <u>are</u> lions.
Recast	Immediate response to a child utterance, repeating some of the child's words and correcting or modifying a morphosyntactic form while maintaining the central meaning.	Child: <i>The monkey in the tree.</i> Adult: <i>Yeah, the monkey's <u>is</u> in the tree.</i> Child: <i>The monkey's <u>is</u> in the tree.</i> Adult: <i><u>Is</u> the monkey in the tree</i>
Expansion	Immediate response to a child utterance, repeating some of the child's words and adding one or more syntactic constituents and expanding the central meaning.	Child: <i>The monkey is scared that tiger.</i> Adult: <i>The monkey is scared of that mean tiger who is chasing him.</i>
Imitation/mand	Specific request for the production of an utterance that includes a target morphosyntactic form. This may include direct or delayed imitation or a predictable or scripted response.	Adult: <i>Say: These are lions</i> Child: <i>These are lions.</i>
Imitation/feedback	Immediate imitation of correct use of a target morphosyntactic form. Can also include imitation of an incorrect attempt but with emphasis and feigned puzzled intonation.	Child: <i>The tiger's <u>is</u> mean.</i> Adult: <i>The tiger's <u>is</u> mean.</i>
Question	Use of a question that may or may not include the target to elicit a target morphosyntactic form.	Adult: <i>Where's <u>is</u> the monkey.</i> Child: <i>He's <u>is</u> in the tree.</i> Adult: <i>What does he look like?</i> Child: <i>He's <u>is</u> big.</i>
Direct instruction	Explicit instruction about the conditions for use of specific morphosyntactic forms..	Adult: <i>When there is only one animal say <u>is</u>. Here <u>is</u> one monkey. When there are more animals, say <u>are</u>. Here <u>are</u> lots of monkeys</i>

Ainsi, les études se sont principalement intéressées à voir quelles étaient les interventions les plus efficaces en comparant les effets sur les performances langagières des enfants.

Nous présentons tout d'abord les études portant sur les méthodes implicites et leurs effets sur le développement langagier des enfants dysphasiques (cf. 3.1), puis, celles qui ont comparé l'efficacité des méthodes implicites et explicites (cf. 3.2). Parallèlement à ces recherches comparant différentes méthodes d'intervention, d'autres se sont intéressées à la *combinaison de différentes méthodes* (cf. 3.4). Enfin, de récentes études se sont intéressées à la façon d'intervenir au niveau pragmatique et discursif (cf. 3.5) ou de proposer une guidance parentale de manière parallèle et complémentaire au traitement orthophonique (cf. 3.6).

### 3.1 LES METHODES DITES IMPLICITES : IMITATION SUR DEMANDE, MODELAGE ET RECAST

Les méthodes dites implicites décrites dans la littérature sont principalement l'imitation sur demande (cf. 3.1.1), le modelage et la stimulation ciblée (cf. 3.1.2), les 'recasts' ou les reformulations (cf. 3.1.3)<sup>31</sup>. Diverses études ont comparées les effets de ces différentes méthodes (cf. 3.1.4).

#### 3.1.1 IMITATION SUR DEMANDE OU SOLLICITEE

Dans le cadre de la technique de **l'imitation sur demande ou sollicitée**, l'adulte offre à l'enfant une forme cible associée à un stimulus non-verbal (tel qu'une image). Il lui demande ensuite de répéter cette forme. Si celle-ci est correctement produite, alors l'adulte interviendra par un renforcement positif. La manière dont les formes cibles sont présentées enlève toute possibilité d'ambiguïté. Progressivement, l'adulte ne donne plus la forme cible et ne revient plus sur la production de l'enfant.

L'efficacité de ce type de traitement sur les productions morphosyntaxiques des enfants a été montrée par diverses recherches (Matheny & Paganos, 1978, Connell & Stone, 1992, Mulac & Tomlinson, 1977). De plus, des améliorations généralisées à d'autres aspects du fonctionnement langagier ont été observées lorsqu'on associe, à ce traitement, d'autres

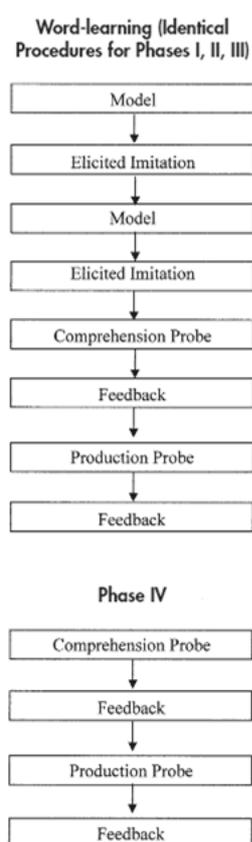
---

<sup>31</sup> Pour rappel, nous employons le terme de « recast » ou de « reformulation » de manière indifférenciée.

sessions au sein desquelles les formes cibles étaient produites dans des conversations ordinaires ou dans des activités de narration.

La méthode d'imitation sur demande a également été évaluée au niveau lexical. Gray (2003) et Kiernan & Gray (1998) ont observé l'acquisition de nouveaux mots avec un support d'acquisition en contexte semblable à ce qui est fait en situation de rééducation avec 30 enfants dysphasiques et 30 enfants tout-venant âgés entre 4;0 ans et 5;11 ans. Les mots nouveaux sont constitués de deux syllabes ayant pour structure [CV+CVC] et l'accent se situe sur la première syllabe.

Figure 5 - Description du "Word-Learning Task" tirée de Gray (2003), p. 67



La procédure d'acquisition de nouveaux mots est réalisée en quatre phases. Lors de la phase I, un assistant de recherche présente aux enfants les mots cibles pendant un jeu interactif par un énoncé de type '*This is [target word]*'. Puis, il demande à l'enfant de répéter le mot cible '*Say [target word]*'. Une deuxième présentation du mot cible est faite ainsi qu'une nouvelle demande de répétition. Suite à ces deux présentations, un test de compréhension (*Please hand me the [target word]*) suivi d'un feedback est réalisé ainsi qu'un test de production (*What are you holding?*) suivi de nouveau d'un feedback. Les phases II et III sont identiques à la première phase. La phase quatre est composée des deux tests (compréhension et production) suivis par des feedbacks (cf. Figure 5). Cette procédure est réalisée sur quatre jours lors d'interactions adulte – enfant durant 30 minutes.

Quel que soit le groupe, les enfants ont besoin davantage d'essais pour produire que pour comprendre un mot et ils comprennent davantage de mots nouveaux qu'ils n'en produisent. Toutefois, des différences significatives ont été observées entre les deux groupes d'enfants. En effet, les enfants tout-venant de même âge ont appris (2,7 mots en moyenne) et compris (3,67 mots en moyenne) plus de mots que les enfants dysphasiques (2,2 mots compris en moyenne et 1,07 mot produit en moyenne). De plus, Gray (2003) a observé que les enfants dysphasiques ont besoin de plus de temps pour comprendre et produire un mot nouveau. Alors que les enfants tout-venant ont besoin de 13

présentations du mot en moyenne pour le comprendre et de 23,62 présentations en moyenne pour le produire, les enfants dysphasiques ont besoin de 27,01 présentations en moyenne pour comprendre un mot et de 48,93 présentations en moyenne pour le produire. Dans cette procédure, les enfants dysphasiques doivent être exposés à un terme deux fois plus souvent que les enfants sans troubles du langage pour pouvoir l'acquérir. La méthode d'imitation sur demande a été considérée comme plus efficace comparée à une procédure de type modelage pour l'acquisition de mots nouveaux. En effet, Kouri (2005) a comparé un traitement proposant un modèle de la forme cible par un '*bombardement auditif*', consistant à exposer chaque item quarante fois par séance soit de manière isolée soit dans une phrase courte sans demander à l'enfant de répéter le modèle (procédure de type modelage) et une méthode de sollicitation à l'imitation (procédure de type imitation sur demande). Ces deux modes d'intervention ont été mis en place lors de 20 sessions de 50 minutes dispensées par des étudiants cliniciens accompagnés des parents pendant 5 à 7 semaines avec des enfants âgés de 10 à 36 mois (N=29) présentant un retard de langage expressif et/ou réceptif. La deuxième procédure est la plus efficace pour faciliter la fréquence et la vitesse d'apprentissage du mot cible lors du traitement. Toutefois, aucune différence significative n'est observée entre les deux traitements dans l'emploi de ces items dans les interactions familiales.

### 3.1.2 MODELAGE ET STIMULATIONS CIBLEES

La méthode du '**modelage**' consiste à fournir à l'enfant la forme ou la structure ciblée à plusieurs reprises. Cette technique dirige l'attention de l'enfant mais ne le guide pas explicitement. La période d'un traitement par 'modelage' peut être suivie par une période de 'production provoquée' c'est-à-dire que par la suite l'enfant reprend la forme ou la structure donnée par l'orthophoniste. L'efficacité de cette méthode a été montrée dans la littérature. Par exemple, Léonard (1975) a observé la technique du modelage auprès d'enfants dysphasiques âgés entre 5 et 9 ans. Ces derniers ont reçu en modèle des énoncés constitués de l'auxiliaire '*is*' et qui décrivent 20 photos (*e.g. Daddy is sleeping*). Par la suite, l'adulte encourage l'enfant à prendre une photo et à la décrire également par un énoncé similaire aux modèles offerts. Les résultats indiquent que les enfants ayant reçu des interventions proposant des modèles ont de meilleures performances aux tests portant sur l'auxiliaire *is* que les

enfants n'ayant pas reçu de traitement (Leonard, 1975). Des résultats similaires ont été observés avec l'emploi de l'auxiliaire de négation *don't*.

Une autre technique proche de celle du modelage est également proposée. Il s'agit de la technique des **stimulations ciblées**. Celle-ci ne dirige pas l'attention de l'enfant sur une forme et/ou une structure particulière qui sont offertes plus naturellement. Par exemple, Lee, Koenigsknecht & Mulhern, (1975) ont proposé à 28 enfants présentant des troubles du développement du langage âgés entre 3;2 et 5;9 ans un traitement avec une stimulation ciblée. La procédure était la suivante : un expérimentateur lit une histoire à un enfant contenant deux à trois formes linguistiques que l'enfant a des difficultés à produire. L'adulte lit quelques lignes de l'histoire puis pose une question à l'enfant. La question induit la production de formes linguistiques spécifiques dans la réponse. Cette procédure a été considérée comme efficace car elle facilite l'usage de verbes (comme *will*), de la négation (*won't*) et des questions partielles en *Wh* ('why are you going') par les enfants en interaction.

Cette méthode a également été observée pour évaluer les effets sur les compétences phonologiques. En effet, Girolametto, Pearce & Weitzman (1997) ont regardé les effets indirects d'une méthode de '*stimulation ciblée en matière de vocabulaire*' (Girolametto, 2004) sur les compétences phonologiques de 25 enfants âgés entre 23 et 33 mois de langue maternelle anglaise et présentant un retard de langage principalement au niveau lexical<sup>32</sup>. Les enfants sont répartis en deux sous-groupes : un groupe expérimental de 12 enfants bénéficiant du traitement et un groupe contrôle sans traitement (en attente). Le traitement a été dispensé par les mères pendant onze semaines. Ces dernières ont présenté de manière fréquente des mots cibles, sélectionnés au préalable, et sans demande explicite de réactions ou de répétitions de la part de l'enfant. Elles devaient, dans un premier temps, intégrer ces mots cibles dans des routines quotidiennes et dans le centre d'intérêt de l'enfant ou de ses activités ; puis, dans un second temps, les intégrer dans des contextes différents. L'efficacité du traitement a été évaluée trois semaines après la fin de l'intervention en fonction de l'évolution des compétences<sup>33</sup> des enfants avant et après le traitement et en les comparant avec le groupe contrôle. Les résultats suggèrent que le traitement lexical (de mots cibles) a un

---

<sup>32</sup> Plus précisément, la population est caractérisée comme des 'toddlers with expressive vocabulary delays'.

<sup>33</sup> Les compétences des enfants ont été évaluées par le nombre de vocalisations, la structure syllabique, l'inventaire des consonnes et le pourcentage de consonnes correctes.

---

effet indirect sur les compétences phonologiques des enfants ayant un retard de langage. Ces derniers produisent davantage de syllabes complexes que les enfants du groupe contrôle et ils produisent un nombre plus important de consonnes tant en position initiale que finale, augmentant ainsi leur répertoire phonémique. Cependant, les améliorations observées au niveau phonologique n'ont pas eu d'effets sur l'intelligibilité des formes produites par l'enfant (Girolametto *et al.*, 1997). De manière générale, ces résultats concordent avec ceux de Culatta *et al.* (2005). Ces derniers se sont intéressés à une étude de cas d'une enfant, Casey, âgée de 5;9 ans présentant des troubles linguistiques et suivie pendant 9 mois. Les auteurs ont évalué l'efficacité d'un traitement phonologique basé sur la signification et dispensé par des cliniciens qui évoquent des mots fréquents et les produisent en interaction<sup>34</sup>. Une amélioration des capacités langagières notamment phonologiques a été remarquée (Culatta *et al.*, 2005). Plus récemment, une autre étude a également testé l'efficacité d'une approche centrée sur la communication sur trois enfants présentant des troubles phonologiques modérés à sévères. Le traitement s'effectue dans une situation de lecture de livre au sein de laquelle l'adulte offre aux enfants des items cibles en modèle (par une procédure de stimulation ciblée) et des feedbacks. Deux enfants sur trois améliorent la production des formes ciblées par le traitement et pour l'un d'entre eux, un transfert d'acquis est observé en conversation (généralisation). Les performances du troisième enfant ne sont pas meilleures suite au traitement mais des changements phonologiques systématiques ont été observés dans son discours. Ainsi, les auteurs concluent que cette approche centrée sur la communication a des effets sur les compétences phonologiques des enfants présentant des troubles phonologiques (Hart & Gonzalez, 2010).

En revanche, ces résultats ne concordent pas avec ceux de Whitehurst *et al.* (1991a) qui ont demandé également aux mères d'offrir des mots-cibles en modèle lors d'interactions avec leur enfant présentant un retard de langage et de solliciter la répétition de ces mots. Après le traitement, les enfants emploient plus fréquemment les mots-cibles en interaction (effet au niveau lexical) mais aucune amélioration phonologique n'est observée. Les chercheurs ont évalué les compétences phonologiques à travers un test de dénomination d'images. Or,

---

<sup>34</sup> De manière parallèle, les parents sont également impliqués dans la rééducation : ils utilisent les mêmes mots fréquents dans le cadre d'activités quotidiennes.

Girolametto, Pearce et Weitzman (1997) considèrent que cette épreuve ne fournit pas d'information sur le type de syllabe, le répertoire phonémique ou sur la position des consonnes et qu'elle ne reflète pas la manière dont les enfants emploient les formes en interaction (de manière non induite).

### 3.1.3 RECASTS OU REFORMULATIONS

En partant des travaux effectués sur les caractéristiques des interactions adulte-enfant tout-venant, certains chercheurs se sont intéressés à la question des « **recasts** » ou reformulations. Il s'agit d'une méthode conversationnelle dans le cadre d'une approche interactionniste où l'adulte met en place différentes activités dans le but de faire produire à l'enfant certaines formes et/ou structures syntaxiques. Suite à ces productions, l'adulte revient immédiatement sur celles-ci en lui donnant un modèle de production verbale. Ces approches partent du principe selon lequel l'enfant sera plus attentif aux propos de l'adulte car il y a un lien sémantique fort entre les deux énoncés.

Les études montrent que cette méthode est efficace et que les enfants dysphasiques améliorent leurs performances morphosyntaxiques (M. S. Camarata & Keith E. Nelson, 1992, M. S. Camarata *et al.*, 1994, Nelson *et al.*, 1996, Fey, Cleave & S. H. Long, 1997, Leonard, M. S. Camarata & B. Brown, 2004). S. Camarata (1993) a observé l'effet de la présentation de modèles de production verbale suite à une production non conventionnelle de la part des enfants (N=2, âgés respectivement de 3;10 et 4;3 ans) en situation de jeu avec un clinicien. Par exemple, suite à une production de type [hɪ ə wɒp] pour « here's a rope » de l'enfant, l'adulte intervient en disant « yes, a rope » (*Ibid.* : 176) sans montrer explicitement qu'il s'agit d'une correction. La situation de jeu est constituée de divers objets, animaux, etc. Les jouets étaient sélectionnés en fonction des phonèmes ciblés. Ainsi, pour travailler sur le phonème /l/, le clinicien utilisait les objets suivants : « lions, logs, lamps, legos ... ». Les performances phonologiques des enfants dysphasiques se sont améliorées et les mères de ces deux enfants ont également noté que leurs discours étaient plus compréhensibles. Ce type de traitement est pertinent car l'enfant s'inscrit dans des situations qui ont un sens et dont il a déjà l'expérience. Or, les traitements portant sur les difficultés phonologiques des enfants dysphasiques s'inscrivent le plus souvent dans des approches structurales (cf. 2.1) et la production ou la perception d'unités linguistiques inférieures à la phrase (le plus souvent le mot). Parallèlement à un effet sur les compétences phonologiques, lorsqu'on s'intéresse au

fonctionnement langagier dans l'interaction, d'autres aspects sont également en jeu comme les compétences pragmatiques, lexicales et morphosyntaxiques. Le fonctionnement langagier n'est pas considéré de manière décontextualisé.

#### 3.1.4 COMPARAISON DES DIFFERENTES METHODES DITES IMPLICITES

Ces modes d'intervention sont considérés comme des méthodes implicites par opposition aux méthodes explicites où les règles grammaticales de la langue sont clairement exposées et données aux enfants. Les recherches s'intéressant aux méthodes implicites ont principalement comparé les effets de ces méthodes dans le but de voir laquelle était la plus efficace. Par exemple, Keith E. Nelson *et al.* (1996) montrent que la méthode de l'imitation sur demande est plus efficace que l'absence de traitement, celle des recasts étant elle-même plus efficace que celle de l'imitation sur demande, que les enfants présentent ou non des troubles du langage.

##### *Imitation sollicitée vs. modelage*

La comparaison de ces deux modes d'intervention dans la littérature ne permet pas de dire quelle méthode est la plus efficace. Des résultats contradictoires sont observés.

Connell & Stone (1992) montrent que la méthode de modelage a moins d'effets sur les compétences des enfants dysphasiques que la méthode d'imitation sur demande seule ou l'association du modelage et de l'imitation sur demande. En revanche, pour les enfants tout-venant, il n'y a pas de différence significative des effets des deux méthodes d'intervention. En revanche, J. A. Courtwright & I. C. Courtwright (1976) ont observé des améliorations plus importantes suite à un traitement de type modelage que suite à un traitement de type imitation. Toutefois, les deux études ne portaient pas spécifiquement sur les mêmes formes. En effet, dans l'étude de Connell & Stone (1992), il s'agissait de l'acquisition d'un nouveau morphème dérivationnel tandis que dans celle de J. A. Courtwright & I. C. Courtwright (1976), il s'agissait de la maîtrise d'une nouvelle structure morphosyntaxique. Ainsi, il se peut que l'efficacité de méthodes d'intervention varie en fonction des formes et des structures morphosyntaxiques ciblées. C'est notamment ce que note Leonard (1975) dans sa revue de la littérature : ce n'est pas parce qu'une méthode est efficace pour l'acquisition et la maîtrise d'une forme ou d'une structure syntaxique donnée qu'elle est la plus efficace pour l'ensemble des formes ou des structures syntaxiques. Par ailleurs, les résultats contradictoires peuvent

également être dus à des différences méthodologiques et plus précisément à la mise en pratique des techniques d'intervention (Proctor-Williams, 2009). La technique du modelage doit seulement présenter la forme ou la structure ciblée à l'enfant. Or Connell & Stone (1992) demandent également aux enfants de produire la cible alors que J. A. Courtwright & I. C. Courtwright (1976) ont laissé moins d'opportunité aux enfants de répéter la forme cible.

Ces deux recherches comparant les techniques de l'imitation sur demande et du modelage présentent donc des résultats contradictoires mais les formes ciblées ne sont pas les mêmes et les techniques d'intervention n'ont pas été proposées strictement de la même façon.

#### *Imitation sollicitée vs. recast/reformulation*

Les deux méthodes sont efficaces puisqu'elles amènent les enfants avec ou sans troubles du développement du langage à produire spontanément les formes morphosyntaxiques ciblées et traitées lors des séances (telles que le passif, le gérondif, la 3<sup>ème</sup> personne du singulier, le passé régulier et irrégulier, les déterminants, etc., M. S. Camarata & Keith E. Nelson, 1992, M. S. Camarata *et al.*, 1994, Keith E. Nelson *et al.*, 1996). Toutefois, la méthode employant des reformulations semble plus efficace que celle de l'imitation sollicitée. Ces études notent que lorsque l'imitation est sollicitée, les enfants ont besoin de moins de séances pour produire la forme cible que lorsqu'il y a des reformulations. Mais, la technique proposant des reformulations aux enfants leur permet de produire spontanément les formes et une généralisation sur des formes non ciblées. Par ailleurs, les enfants ayant des troubles du développement du langage âgés entre 4;7 ans et 6;7 ans acquièrent de nouveaux morphèmes (comme les auxiliaires ou les flexions verbales du passé) de manière similaire aux enfants tout-venant de même niveau linguistique (âgés entre 2;2 et 4;2 ans) quand les adultes offrent des reformulations (Keith E. Nelson *et al.*, 1996). Les recasts sont donc favorables pour l'acquisition et la maîtrise des morphèmes grammaticaux par les enfants dysphasiques.

Cependant, les reformulations ne sont, pas toujours bénéfiques pour les enfants dans certaines conditions. En effet, selon le niveau linguistique des enfants, si elles sont trop complexes, l'effet inverse peut être provoqué. Les interventions doivent donc se situer dans la *Zone Proximale de Développement* de l'enfant (cf. Chapitre I, paragraphe 1.3) en considérant les ressources langagières dont il a déjà à disposition et en soutenant les compétences en cours d'acquisition.

Prenons en exemple une étude explorant l'effet des reformulations sous forme interrogative.

Selon l'hypothèse de clarification de l'auxiliaire (hypothèse *ACH*), les questions fermées en oui/non faciliteraient l'acquisition et la maîtrise des auxiliaires par les enfants, en anglais. La position initiale de l'auxiliaire serait alors plus saillante et permettrait aux enfants de mieux le percevoir. Selon Fey & Loeb (2002), les cliniciens recommandent aux parents et aux enseignants de poser fréquemment des questions contenant des auxiliaires en position initiale et tout particulièrement quand celles-ci proposent une reformulation (Fey *et al.*, 1993, Keith E. Nelson *et al.*, 1996, Fey *et al.*, 1997). Pourtant, l'étude de Fey & Loeb (2002) montre que les questions fermées (en oui/non) avec l'auxiliaire (*is* ou *will*) en position initiale n'améliorent pas l'acquisition des auxiliaires en anglais pour les enfants présentant des troubles du développement du langage (N=16) âgés de 3 ans. Il semblerait que les interrogatives totales constituées d'une reformulation soient trop complexes pour eux. Par ailleurs, dans la littérature, certains chercheurs ont montré que les reformulations complexes (*vs.* simples) étaient plus bénéfiques aux enfants à partir d'un certain niveau de développement langagier (Conti-Ramsden, 1990, Keith E. Nelson *et al.*, 1995). Le degré de complexité des recasts doit donc s'ajuster aux compétences langagières des enfants.

Par ailleurs, les « recasts » ne semblent pas avoir toujours les mêmes effets sur les enfants dysphasiques. En effet, trois principales observations ont conduit Proctor-Williams & Fey (2007) à s'interroger sur le *paradoxe des recasts*. Premièrement, en tant que méthode d'intervention employée par les cliniciens, les recasts ont un effet positif sur le développement langagier des enfants dysphasiques. Deuxièmement, les parents des enfants dysphasiques produisent autant de reformulations que ceux des enfants tout-venant de même âge linguistique, notamment sur les verbes copules et les déterminants. Enfin, troisièmement, alors qu'une corrélation est observée entre les recasts portant sur les verbes copules et l'usage par les enfants tout-venant de ces verbes par la suite, aucune corrélation n'est constatée pour les enfants dysphasiques. On peut alors se demander pour quelles raisons les recasts n'ont pas les mêmes effets sur l'acquisition de nouveaux morphèmes par les enfants dysphasiques selon le contexte (*clinique vs. familial*). Le taux de reformulation étant plus élevé dans les interactions avec un clinicien que dans celles avec les parents, la question de la « densité » des recasts a alors été envisagée.

Proctor-Williams & Fey (2007) ont ainsi évalué l'effet de la densité de présentation des recasts. Ils ont exposé des enfants dysphasiques (N=13) âgés entre 7 et 8 ans (M=7,10 ans) et des enfants tout-venant (N=13) de même âge linguistique (M=5;6 ans) à deux degrés de densité de recasts lors de cinq séances d'intervention : une densité faible comme en conversation (0,2 par minute) et une densité forte comme en intervention clinique (0,5 par minute). Dans la condition à forte densité, les recasts ont été produits seulement lors des sessions 4 et 5. Lors des trois premières sessions, aucun recast n'a été fourni mais des modèles des formes cibles ont été offerts aux enfants. Dans les deux autres sessions (session 4 et 5) ainsi que dans les sessions à faible densité (au nombre de cinq), des recasts et des modèles ont été fournis aux enfants. Ainsi, suite à la session 3, une comparaison entre l'exposition à des recasts et des modèles et l'exposition à des modèles. Les formes cibles portent sur l'acquisition de nouveaux verbes irréguliers au passé (past-tense), tels que dake – doke ou twink – twanke (proches des verbes anglais : breake-broke et drink-drank). Dans la condition à densité faible de recasts, les enfants tout-venant produisent plus fidèlement les verbes cibles reformulés que ceux qui n'ont pas été l'objet de reformulation. Ainsi, pour ces enfants, l'exposition aux recasts améliore leurs performances. En revanche, ce constat n'a pas été fait pour les enfants dysphasiques : à un taux de densité faible, les recasts n'ont pas eu d'effets sur la production des verbes ciblés. Dans la condition à forte densité de recasts, les performances des enfants dysphasiques ne sont pas améliorées et sont similaires à celles évaluées dans la condition à faible densité. Par ailleurs, et contrairement à ce qui était attendu, les performances des enfants tout-venant sont plus faibles dans la condition à forte densité que dans la condition à faible densité. L'étude montre donc que les recasts facilitent davantage l'acquisition de nouveaux verbes au passé que la présentation de modèles mais seulement pour les enfants tout-venant et une forte densité de recasts n'améliore pas cette acquisition.

#### *Recast/reformulation vs. modelage*

La comparaison entre ces deux modes d'intervention a surtout mis en évidence des différences selon que les enfants présentent ou non des troubles du développement du langage (Proctor-Williams, 2009). Par exemple, les recasts (à faible densité) n'ont pas plus d'effets que la présentation de modèles sur l'acquisition des formes irrégulières du passé pour de nouveaux verbes chez les enfants dysphasiques (Proctor-Williams & Fey, 2007), alors que

pour les enfants tout-venant de même niveau linguistique, les recasts (à faible densité) ont plus d'effets que la présentation de modèles sur la production de ces formes. Ce résultat confirme ainsi les diverses études déjà menées en acquisition du langage (Saxton, 1997).

### 3.2 COMPARAISON DES METHODES IMPLICITES ET EXPLICITES

D'autres études ont essayé de voir l'effet d'un apprentissage explicite de certaines règles grammaticales par rapport à une méthode d'intervention implicite. En s'appuyant sur les données des apprentissages en langue seconde (Norris & Ortega, 2000) et sur l'importance de méthode déductive pour l'acquisition de compétences métalinguistiques pour certains enfants (Bus & Van Ijzendoorn, 1999), Finestack & Fey (2009) ont proposé à 32 enfants dysphasiques âgés entre 6 et 8 ans deux traitements différents pour l'acquisition d'un nouveau morphème. Ils partent de l'hypothèse selon laquelle les enfants présentant des difficultés langagières ont besoin d'un apprentissage plus explicite alors que d'autres enfants acquièrent certaines compétences langagières de manière implicite. Un traitement déductif (N=16) et un traitement inductif (N=16) ont été proposés à des enfants TDL âgés entre 6 et 8 ans répartis ainsi en deux groupes. Ce traitement cible les morphèmes *-pa* (féminin) et *-po* (masculin) qui sont employés pour marquer le genre du sujet sur le verbe (exemple : « Sara can run*pa* » vs. « Mike can run*po* »). Ces morphèmes ne sont pas produits en anglais mais ils existent dans d'autres langues comme l'hébreu. Lors du traitement inductif, seuls des modèles d'énoncés sont proposés aux enfants. Lors du traitement déductif, la présentation de modèles est également donnée et la règle morphosyntaxique sous-jacente au morphème marquant le genre du sujet sur le verbe est exposée explicitement (« *When it's a boy, you add -po (-pa) to the end. When it's a girl, you add -pa (-po) to the end.* » *Ibid.* : 294). Les résultats indiquent un avantage d'acquisition pour les enfants ayant reçu le traitement déductif par rapport aux enfants de l'autre groupe (10 vs. 3), une meilleure généralisation (10 vs. 3) ainsi qu'un maintien des acquis chez un nombre plus important de sujets (7 vs. 2).

Cependant, une recherche antérieure n'avait pas permis d'obtenir des résultats similaires. Dans cette étude, Swicher *et al.* (1995) ont comparé l'acquisition de nouveaux morphèmes nominaux marquant la taille de l'objet par des enfants avec ou sans troubles du développement du langage. Deux méthodes d'intervention ont été évaluées en proposant a) à un groupe des modèles offerts à partir desquels les enfants devaient déduire les règles

morphosyntaxiques sous-jacentes et b) à un autre groupe les mêmes modèles accompagnés d'explications précises sur ces règles comme par exemple : « *For the small, one you say pim, but for the big one you have to say [u] pimu* ». Tous les enfants ont entendu 80 modèles contrastés des morphèmes cibles soit 40 par session (x2 sessions). Les résultats indiquent que, quel que soit le groupe, il n'y a pas de différence significative entre les deux méthodes. Toutefois, l'instruction explicite a eu davantage d'efficacité avec les enfants tout-venant (N=8) qu'avec les enfants TDL (N=2).

Selon Finestack & Fey (2009), les résultats contradictoires entre ces deux recherches sont dus à des différences méthodologiques. Ils notent quatre aspects. Premièrement, la population de l'étude de Swicher *et al.* (1995) est plus jeune (un écart de 3 ans entre les enfants). Or, certaines tâches métalinguistiques étant trop difficiles pour les enfants dysphasiques d'âge pré-scolaire, elles ne leur permettent pas d'améliorer certaines compétences langagières (A. Hesketh, Dima & V. Nelson, 2007). Deuxièmement, dans l'étude de Swicher *et al.* (1995), les enfants devaient apprendre de nouveaux mots en plus de l'utilisation de nouveaux morphèmes, ce qui semble plus complexe voire trop complexe pour de jeunes enfants, tandis que Finestack & Fey (2009) proposent d'ajouter un suffixe à un verbe déjà connu par les enfants. Troisièmement, les contextes proposés diffèrent dans les deux études : les formes cibles sont présentées dans une histoire (Swicher *et al.*, 1995) ou dans des énoncés isolés (Finestack & Fey 2009). Or il est plus facile de mettre en relation les modèles présentés dans des énoncés et les règles explicites que dans un ensemble d'énoncés constituant une histoire. Enfin, quatrièmement, la règle proposée par Swicher *et al.* (1995) serait moins explicite que celle de Finestack & Fey (2009) selon ces derniers. Elle n'inclut pas d'informations sur le modèle global permettant son acquisition et sa généralisation par les enfants. Par exemple, les auteurs considèrent qu'une règle telle que "*For the small one you just say the name; for the big one you have to add [u] to the end.*" (*Ibid.* : 299) serait plus explicite et permettrait davantage la généralisation (*vs.* la mémorisation de formes spécifiques). Malgré ces différences méthodologiques, les auteurs ne peuvent pas affirmer avec certitude que les différences de résultats sont dues à ces seuls facteurs.

Il semblerait donc que les méthodes implicites soient plus efficaces avec les jeunes enfants alors que les méthodes explicites ont davantage d'effets avec les enfants d'âge scolaire. Toutefois, aucune étude n'a spécifiquement comparé les méthodes explicites et implicites

auprès d'enfants présentant des troubles du développement du langage ayant des âges différents (Ebbels, 2014).

### 3.3 METHODES COMBINANT PLUSIEURS MODES D'INTERVENTION

Certaines recherches ont évalué l'efficacité de traitement combinant divers modes d'intervention. Par exemple, Leonard *et al.* (2006) ont proposé à 25 enfants dysphasiques âgés entre 3;0 et 4;4 ans (M=3;5 ans) des traitements ciblés soit sur la 3<sup>ème</sup> personne du singulier *-s* (N=15) soit sur l'auxiliaire *is/are/was*. Ces traitements se basent sur la mise en place de deux procédures (quel que soit le groupe d'enfants). Ainsi chaque session propose aux enfants deux activités : tout d'abord, une activité de lecture d'une histoire racontée à l'aide de jouets et d'accessoires au sein de laquelle la forme cible (soit *-s* soit *is/are/was*) est produite (procédure de type stimulation ciblée), ensuite une deuxième activité au sein de laquelle l'adulte et l'enfant jouent ensemble et l'adulte reformule les énoncés de l'enfant (procédure de type 'recast'/reformulation). 96 sessions (4 sessions par semaine) ont été proposées par enfant. Les résultats indiquent que ce mode d'intervention facilite l'emploi des formes morphosyntaxiques ciblées (même si tous les enfants ne les maîtrisent pas totalement). Les morphèmes ciblés par l'intervention sont les seuls à augmenter significativement pendant l'étude dans le discours des enfants. Mais, les effets observés sur les formes cibles favoriseraient l'acquisition d'autres morphèmes. Par exemple, le traitement focalisé sur l'auxiliaire aurait un effet sur le verbe copule confirmant ainsi d'autres études (Hedge, 1980).

D'autres recherches ont également montré l'efficacité de la combinaison des diverses techniques d'intervention comme par une méthode directe et intensive (une session de 4 heures par semaines pendant 24 semaines) mise en place par des orthophonistes pour des enfants présentant des troubles du développement du langage âgés entre 43 et 50 mois (âge moyen = 46,75 mois) ayant un retard d'au moins 1;6 ans en compréhension et/ou en production. Les orthophonistes emploient différentes techniques : le modelage, les recasts et les imitations sur demandes. Les résultats montrent que les enfants améliorent leurs compétences langagières tant en expression (au niveau lexical) qu'en compréhension (au niveau lexical et grammatical, Gallagher & Chiat, 2009).

Smith-Lock *et al.* (2013a) ont observé une méthode d'intervention combinant plusieurs techniques (l'instruction directe de type métalinguistique, la stimulation ciblée, les recasts, l'imitation sur demande) avec 19 enfants présentant des troubles du développement du langage âgés de 5 ans. Ils ont proposé des sessions d'une heure par semaine pendant 8 semaines en petit groupe. Le traitement avait pour cible les pronoms *he* et *she*, le possessif *'s* et le passé (past tense, *-ed*). Les résultats indiquent qu'il y a une différence significative des performances des enfants entre les pré-test et post-test sur les formes ciblées. Toutefois, ils n'observent pas de transfert sur des formes ou des structures syntaxiques non ciblées pour lesquelles les performances semblent similaires au cours des deux périodes. Par ailleurs, le traitement a été plus efficace avec les enfants ne présentant pas de troubles articulatoires. En effet, six enfants n'améliorent pas leurs performances malgré les traitements et cinq d'entre eux ont des troubles articulatoires qui interfèrent avec la production des formes cibles. Plusieurs facteurs sont exposés pour expliquer l'efficacité du traitement selon les auteurs : l'identification des formes grammaticales dont l'enfant a besoin et donc propre à chaque sujet, la présentation répétée de modèles de la forme cible suivie de multiples opportunités pour chaque enfant de produire les formes cibles, les feedbacks des praticiens et l'opportunité donnée aux enfants de s'auto-reformuler. Par ailleurs, en proposant les mêmes traitements mais à des fréquences différentes (18 enfants dans un groupe à exposition 'massive' auxquels il a été proposé 1 session par jour pendant 8 jours et 13 enfants dans un groupe à exposition 'distribuée' auxquels il a été proposé 1 session par semaine pendant 8 semaines), ils ont remarqué que les enfants du groupe à exposition 'distribuée' ont présenté de meilleures performances que ceux du groupe à exposition 'massive' (Smith-Lock *et al.*, 2013b). L'analyse par sujet a montré que le traitement a eu un effet positif sur 46% des enfants du groupe à exposition 'distribuée' et sur 17% des enfants du groupe à exposition 'massive'. Ainsi, pour les enfants présentant des troubles du développement du langage, le traitement proposé est plus efficace à une fréquence hebdomadaire (*vs.* quotidienne).

La fréquence d'exposition a également été observée pour l'acquisition de mots nouveaux. Comme nous l'avons vu précédemment avec l'étude de Gray (2003), pour acquérir de nouveaux mots, les enfants dysphasiques ont besoin d'être exposés à ces mots plus fréquemment que les enfants sans troubles du langage. Certaines recherches se sont alors intéressées à l'effet de la fréquence de l'input pour l'acquisition des mots dans le cadre des

troubles du développement du langage (Rice *et al.*, 1994, Windfuhr *et al.*, 2002, Riches *et al.*, 2005). Ces études s'inspirent principalement des travaux effectués en acquisition du langage. En effet, la fréquence (fréquent *vs.* rare) et le type d'exposition (massive *vs.* distribuée) d'items (principalement des noms et des verbes) ont été observés chez des enfants sans troubles du langage âgé entre 1;0;21 et 1;3;15 an (Swartz & Terrell, 1983) et de 2 ½ ans (Childers & Tomasello, 2002). La première étude montre que les enfants apprennent davantage de mots présentés fréquemment que ceux présentés rarement (44% *vs.* 29%). Toutefois, pour un même nombre de présentation, l'exposition distribuée est plus efficace que l'exposition massive d'un mot. Childers & Tomasello (2002) ont également constaté que la production de nouveaux noms est facilitée par le nombre de jours différents d'exposition (méthode distribuée). Par exemple, une présentation par jour pendant 4 jours consécutifs est plus efficace que deux présentations par jour pendant 2 jours qui est elle-même plus efficace que quatre présentations en 1 jour. Par ailleurs, la répartition temporelle des expositions, c'est-à-dire une méthode distribuée, a un effet sur la mémorisation de l'information.

La littérature présente les enfants dysphasiques comme ayant des difficultés à mémoriser l'information et les mots nouvellement acquis (Parisse & Mollier, 2008, Rice *et al.*, 1994). Ainsi, en se basant sur les données observées en acquisition du langage et les difficultés des enfants dysphasiques, Riches *et al.* (2005) se sont demandés si la fréquence et l'écart temporel des expositions a un effet sur l'acquisition des verbes par les enfants dysphasiques. Ils ont observé 24 enfants dysphasiques âgés de 5;6 ans en moyenne et 24 enfants tout-venant de même niveau linguistique âgés de 3;4 ans en moyenne. Pour évaluer l'acquisition des verbes nouveaux par ces enfants, deux facteurs ont été combinés à savoir la fréquence (12 *vs.* 18 occurrences) et l'écart temporel des expositions ('présentation massive' *vs.* 'présentation distribuée' répartie sur 4 jours). Quatre conditions expérimentales ont été constituées : 1) 12 présentations massives ([-fréquent, -distribué]), 2) 18 présentations massives ([+fréquent, -distribué]), 3) 12 présentations espacées (soit 3 présentations par jour ; [-fréquent, +distribué]), 4) 18 présentations espacées (soit 4 ou 5 présentations par jour, [+fréquent, +distribué]). Les expérimentations ont été mises en place dans des situations de jeux. Les expérimentateurs ont présenté aux enfants quatre nouveaux verbes formés d'une structure syllabique de type CVC (*dack*, *tam*, *meek* et *gorp*). Les résultats indiquent que la condition [+ fréquent, + distribué] a un effet significatif sur l'acquisition des verbes chez les enfants

dysphasiques mais n'a pas d'effet significatif pour le groupe des enfants tout-venant de même niveau linguistique. Quelle que soit la condition, il y a un effet de la fréquence seulement pour les enfants dysphasiques et en compréhension (*vs.* production). Par ailleurs, l'effet des expositions distribuées est davantage marqué pour les enfants dysphasiques, puisque leurs performances en compréhension et en production sont meilleures dans la condition [+ distribué] que lors d'une exposition massive. Le facteur d'exposition 'distribuée' serait donc plus fort que celui de la fréquence. Par exemple, les performances des enfants dysphasiques sont supérieures dans la condition [-fréquent, +distribué] (c'est-à-dire 12 présentations 'espacées'/distribuées] que dans la condition [+fréquent, +distribué] (c'est-à-dire 18 présentations 'massives'). On peut donc considérer que l'apprentissage 'distribué' est favorable aux enfants dysphasiques.

Toutefois, Riches *et al.* (2005) constatent que les enfants dysphasiques présentent de meilleures performances d'acquisition des verbes principalement dans deux conditions différentes soit suite à une exposition fréquente et non espacée ([+fréquent, -distribué]) soit suite à une exposition espacée ([-fréquent], [+distribué]). Ce paradoxe est expliqué par le fait que les deux conditions, la fréquence intensive et l'écart temporel, font appel à des mécanismes d'acquisition différents. Ils font l'hypothèse selon laquelle la stimulation massive ([+fréquent]) facilite le développement de la représentation initiale (*Fast mapping*) alors que la pratique distribuée permet de consolider cette représentation. Ainsi, les auteurs préconisent la combinaison des deux 'entraînements', dans un premier temps basé sur la fréquence, puis des sessions d'exposition distribuée pour un contexte d'apprentissage optimal.

#### 3.4 INTERVENTIONS ORTHOPHONIQUES ET ACTIVITES LANGAGIERES

Ces recherches montrent que les méthodes mixtes, constituées de divers modes d'intervention, sont efficaces dans le cas des troubles du développement du langage (Jacoby *et al.*, 2002). Une étude a montré que les techniques employées par les orthophonistes étaient souvent influencées par les activités en cours et que loin d'être opposées, elles peuvent être complémentaires. Cette étude a déjà été présentée en partie dans le Chapitre précédent (cf. Chapitre II, paragraphe 6.2.1). Bruce, Hanson & Nettelbladt (2007) ont observé le style interactionnel et les stratégies de sollicitation d'orthophonistes en interaction avec des enfants

TDL dans deux conditions : une conversation où la seule consigne donnée était d'encourager l'enfant à parler de photos de famille, d'images ou de jouets l'intéressant, et un exercice de grammaire portant sur une forme ou une structure syntaxique particulière. Chaque orthophoniste (N=7) interagit avec un enfant TDL (N=11) âgé entre 3;6 et 5;0 ans (âge moyen de 4;3ans). Au total, 22 interactions ont été enregistrées (2 enregistrements par dyades). Dans le cadre de l'exercice, les orthophonistes utilisent significativement plus la structure cible que dans l'autre situation mais ce n'est pas le cas pour les enfants. Dans la conversation, ces derniers parlent davantage, ont un MLU (en nombre de mots) plus élevés. S'agissant des stratégies employées par les orthophonistes, des différences en fonction de l'activité sont observées. En effet, en conversation, les orthophonistes font davantage de feedback et suivent davantage le focus attentionnel des enfants que lors d'un exercice de grammaire. En revanche, dans cette activité, le degré des sollicitations produites par les orthophonistes est plus élevé. En effet, ils / elles demandent plus souvent aux enfants d'exécuter des actions. Les formes à l'impératif sont plus nombreuses lors de l'exercice qu'en conversation. Ces sollicitations sont principalement observées lorsque les orthophonistes offrent une cible grammaticale en modèle (par exemple, les prépositions). Suite à cette offre, ils / elles demandent à l'enfant de placer les jouets en fonction de la forme cible dans différentes positions. Les questions sont présentes tant en conversation qu'en exercice. Ces auteurs considèrent que ces deux situations sont totalement complémentaires pour le traitement des troubles du développement du langage. Par ailleurs, ils mettent en évidence l'importance des relations sémantiques des énoncés des orthophonistes avec ceux des enfants (Bruce *et al.*, 2007).

Les activités observées dans l'étude de Bruce, Hanson & Nettelbladt (2007) ont des caractéristiques conversationnelles différentes et par conséquent les orthophonistes interviennent différemment. Dans le cadre d'une autre recherche portant sur les interactions orthophoniste-enfant dysphasique, Rodi (2011) s'est intéressée à la situation de jeu symbolique. Elle a montré que cette situation était propice à la mise en place d'échanges de type 'Séquences Potentiellement Acquisitionnelles' (de Pietro *et al.*, 1989, cf. Chapitre II, paragraphe 6.2.2) notamment par la participation active des enfants dysphasiques à l'activité. Elle a mis en évidence différentes stratégies de la part des orthophonistes dans ces échanges telles que les hétéro-reformulations ou hétéro-répétitions, fréquemment, auto-initiées par les

orthophonistes et les ébauches ou les demandes de complétion pouvant atteindre tous les aspects linguistiques (phonologique, morphosyntaxique, lexical, pragmatique et discursif). De plus, ces stratégies pouvaient être rendues plus saillantes par des accroissements de l'intensité ou un allongement sur la syllabe ou le phonème problématique, avec un geste de type Borel-Maisonny (Borel-Maisonny, 1966a), avec une segmentation syllabique, un ralentissement du débit. Ces observations rejoignent celles de Bruce *et al.* (2007) sur les interactions orthophoniste-enfant lors de conversation.

Une autre étude a également observé deux méthodes d'intervention différentes selon que les interventions des orthophonistes sont contextualisées ou décontextualisées (S. L. Gillam, R. B. Gillam, Reece, 2012). *Dans le cadre des interventions contextualisées (CLI)*, le traitement proposé utilise de multiples entraînements à des formes et/ou des structures cibles à partir de diverses activités, qui ont un sens et qui se réfèrent de manière cohérente à des personnes, des objets et des actions. Lors de ces activités, le clinicien offre des modèles et sollicite des structures langagières. Ce traitement se base sur une approche socio-interactionniste qui considère que l'enfant apprend grâce à des locuteurs plus compétents qui lui offrent des modèles et lui apportent une forme d'assistance dans des interactions naturelles et familières et non de manière isolée. Une des caractéristiques importante dans ce traitement est la continuité thématique entre les interventions de l'enfant et ceux de l'adulte. *Dans le cadre des interventions décontextualisées (DLI)*, il est proposé aux enfants une série d'activités courtes ciblant des formes et des structures syntaxiques spécifiques. Au sein de ces activités, il y a très peu de continuité thématique entre les interventions de l'adulte et de l'enfant. Par exemple, ils utilisent une activité au sein de laquelle l'enfant doit décrire une image en utilisant le past-tense puis une autre activité où il doit expliquer la différence ou le point commun entre deux termes. L'étude a porté sur trois groupes d'enfants : un groupe d'enfants TDL ayant un traitement de type CLI (N=8, âge moyen=7;8), un groupe d'enfants TDL ayant le traitement de type DLI (N=8, âge moyen= 7;11) et un groupe d'enfants TDL contrôles sans traitement (pendant une période de vacances, n=8, âge moyen=7;10). Tous les enfants présentent les mêmes performances au début de l'étude. Les résultats montrent que les enfants ayant reçu un traitement de type CLI ou DLI présentent des performances plus élevées en post-test pour les mesures grammaticales et discursives que les enfants du groupe contrôle. Par ailleurs, le traitement de type CLI a eu plus d'effets sur les compétences des

enfants que celui de type DLI. Il semblerait alors que le traitement, se focalisant sur diverses formes et structures langagières dans des activités ayant un sens et un fort degré de continuité thématique, présente une meilleure efficacité que des traitements se focalisant sur des formes décontextualisées (S. L. Gillam, R. B. Gillam, Reece, 2012). Ces résultats confirmeraient ainsi ceux déjà observés de Swanson *et al.* (2005). Cette étude montre que l'imitation de phrases et l'aspect décontextualisé de ce type de traitement n'améliore pas l'utilisation de formes grammaticales ciblées pour des enfants d'âge scolaire présentant des troubles du développement du langage.

Certaines recherches se sont ainsi intéressées davantage aux propriétés de l'interaction qui favorisent le développement langagier. Robertson & Ellis Weismer (1999) ont évalué les effets d'une intervention interactive prise en charge par des orthophonistes sur des enfants présentant un retard expressif ou réceptif de langage âgé de 21 à 30 mois ( $m=25,6$  mois,  $N=11$ , groupe expérimental) comparé à un groupe contrôle ( $N=10$ ) de même âge ( $m=24,6$  mois) en attente d'un traitement. Ces séances durent 75 minutes chacune et sont proposées deux fois par semaine pendant 12 semaines aux enfants du groupe expérimental. Ce sont des séances en petit groupe avec au maximum 4 enfants. Le traitement interactif proposé met l'enfant au centre de l'intervention et se focalise principalement sur le vocabulaire et sur la combinaison de 2 à 3 termes dans un énoncé à travers différentes techniques. Celles-ci sont fortement liées aux productions, aux actions des enfants et au contexte d'interaction en décrivant verbalement les actions de l'enfant ; en répétant leurs productions et en ajoutant une information sémantique ou grammaticale pertinente (expansion), en reformulant leurs propos (recasts) et en rendant plus saillant le vocabulaire ciblé en le positionnant en début ou fin d'énoncé, par exemple. Suite au traitement, il a été constaté que les performances des enfants se sont améliorées notamment au niveau lexical avec un répertoire lexical et une diversité lexicale plus grande en interaction, au niveau morphosyntaxique avec une longueur moyenne des énoncés plus grande.

Par ailleurs, Robertson & Ellis Weismer (1999) ont observé des effets indirects de ce traitement interactif sur d'autres niveaux de fonctionnement du langage sur les compétences phonologie avec un pourcentage d'énoncés intelligibles supérieur en post-test qu'en pré-test (cf. 3.1.2, Girolametto *et al.*, 1997) ou sur les habiletés sociales. Ce type de recherche a notamment permis de mettre en place des guidances parentales où des cliniciens aident les

parents à interagir avec leur enfant et leur donnent les moyens d'intervenir par certaines techniques telles que les recasts, les expansions, etc. (par exemple, le programme Hanen, cf. Girolametto & Weitzman, 2006, ou le *current parent focused early intervention*, cf. Ciccone *et al.*, 2012). Ces programmes ont montré la pertinence de mettre en place une guidance parentale notamment pour le développement lexical et les compétences interactionnelles.

### 3.5 INTERVENTIONS CIBLANT DES ASPECTS PRAGMATIQUES ET DISCURSIFS

Que les enfants présentent ou non des troubles pragmatico-discursifs, il est essentiel de considérer cet aspect dans la mise en place d'une intervention orthophonique (Schelstraete, 2011). L'un des objectifs de la rééducation est de permettre à ces enfants de communiquer avec autrui et ainsi d'améliorer leurs compétences pragmatiques et discursives. Toutefois, très peu d'études s'intéressent aux méthodes d'intervention visant à améliorer ces performances (pour une revue de la littérature voir Peterson, 2011 et Gerber *et al.*, 2012) dans le cadre d'une dysphasie phonologique-syntaxique (contrairement à d'autres pathologies comme l'autisme, cf. Petersen, S. L. Gillam, R. B. Gillam, 2014). Par ailleurs, les méthodes employées sont rarement décrites de manière explicite (Peterson, 2011). Nous proposons de considérer certaines études qui se sont intéressées soit aux troubles pragmatiques (S. Merrison & A. J. Merrison, 2005, Adams *et al.*, 2006) soit aux troubles discursifs et plus spécifiquement au traitement basé sur la narration pour des enfants d'âge scolaire (Spencer & Slocum, 2010, Spencer *et al.*, 2014) ou pré-scolaire (Swanson *et al.*, 2005, Le Normand *et al.*, 2011) des enfants dysphasiques avec ou sans troubles pragmatiques (PLI vs. SLI). Ces recherches sont le plus souvent des études exploratoires dans le domaine.

#### *Intervention sur des aspects pragmatiques*

Adams *et al.* (2006) ont proposé à cinq enfants présentant des troubles pragmatiques (PLI) sans troubles autistiques âgés entre 6 et 9;11 ans un traitement, ciblant les compétences pragmatiques, constitué de 3 sessions par semaine d'une heure pendant 8 semaines. Le traitement se focalise sur les règles conversationnelles et discursives, l'alternance des tours de parole, la compréhension des inférences, les formulations en conversation ou en narration et il ne cible pas des aspects formels du langage, tels que l'évocation lexicale, la phonologie, la production syntaxique ou la compréhension morphosyntaxique des énoncés. Le but de l'intervention est d'aider ces enfants à communiquer avec d'autres personnes de manière

efficace. Tous les enfants ont montré des changements positifs en communication, notamment sur certaines mesures de communication standardisées et ces changements ont également été perçus par les parents et les enseignants. Toutefois, les enfants ne présentent pas tous les mêmes progressions et les résultats sont très hétérogènes.

Une autre étude s'est également intéressée au traitement des troubles pragmatiques en se centrant sur la question des réparations (S. Merrison & A. J. Merrison, 2005). L'étude est constituée de trois groupes d'enfants âgés entre 7 et 11 ans : 1) des enfants présentant des troubles pragmatiques (PLI, N=3), 2) un groupe d'enfants présentant des troubles du développement du langage sans troubles pragmatiques (SLI, N=3), et 3) un groupe d'enfants tout-venant (N=3). Le traitement est constitué d'une séance par semaine pendant 6 semaines et porte sur une tâche de communication référentielle dont le but est de suivre des instructions pour tracer une route sur une carte. Cette tâche permet aux participants d'avoir l'opportunité d'initier des réparations et permet également d'évaluer l'évolution des compétences pragmatiques des enfants. Au cours de la tâche, le clinicien donne, par exemple, des informations ambiguës (e.g. « *continue d'avancer en prenant le pont* » alors qu'il y a deux ponts) offrant ainsi l'opportunité à l'enfant d'initier des réparations. Le groupe d'enfants PLI est le seul à présenter des difficultés à initier des réparations dans la conversation et à avoir des difficultés à accomplir la tâche. Le traitement proposé aux PLI s'est focalisé sur des conduites pragmatiques explicites, telles que demander des informations lorsqu'il y a un problème de compréhension, donner des informations importantes aux autres et vérifier les informations données dans différentes tâches de communication. Les SLI ont eu un traitement sur des aspects formels mais n'ont pas eu de traitement portant spécifiquement sur des compétences pragmatiques et les enfants tout-venant n'ont pas eu de traitement. Suite au traitement, les enfants PLI progressent en initiant des réparations plus fréquemment (78% en post-test vs. 0% en pré-test) et ils parviennent à réaliser la tâche.

#### *Traitement des troubles discursifs*

Parallèlement, d'autres études ont porté plus spécifiquement sur les conduites narratives et la manière d'améliorer celles-ci. Swanson *et al.* (2005) ont mis en place une étude au sein de laquelle trois séances par semaine de 50 minutes pendant six semaines ont été proposées à 10 enfants SLI âgés entre 6;11 et 8;9 ans (Moyenne de 7;10 ans). Chaque session d'intervention

se focalise à la fois sur le contenu et sur la forme d'une histoire dans le cadre d'une tâche de production ou de restitution d'un récit. Les résultats indiquent que huit enfants sur dix améliorent la qualité de leur narration entre le début et la fin du traitement, mais aucun effet indirect n'a été observé sur le lexique (en observant l'indice de diversité lexical), la morphosyntaxe ou sur la répétition de phrases ou de pseudo-mots.

Le Normand *et al.* (2011) ont également observé les récits produits par 20 enfants dysphasiques francophones âgés entre 9 et 10 ½ ans. Après avoir observé des images correspondant à l'histoire de « *La pierre sur le chemin* » constituée d'un malentendu entre deux personnages (Veneziano & Hudelot, 2005), les enfants ont été invités à la raconter (Récit 1). Par la suite, on demande à nouveau aux enfants de raconter l'histoire (Récit 2) soit après les avoir interrogés sur les événements principaux de l'histoire (N=7), soit après avoir offert un modèle de l'histoire (par un expérimentateur, N=7), soit dans une condition contrôle où on propose aux enfants de jouer à un jeu de memory avec les images de l'histoire entre autres (N=6). Enfin, un troisième récit est demandé une semaine après. Ainsi, deux modes d'intervention sont proposés : une conversation sur les causes et la présentation d'un modèle. Quel que soit le mode d'intervention, la cohérence du deuxième récit est meilleure que celle du premier. Les enfants dysphasiques améliorent leurs compétences narratives après l'intervention. Mais celles-ci sont plus importantes suite à la présentation d'un modèle par l'expérimentateur que suite à la conversation sur les causes. En effet, le modèle permet à l'enfant de mieux exprimer les états internes des personnages et la verbalisation des fausses croyances. Par ailleurs, les effets des interventions sont maintenus une semaine après, quelle que soit l'intervention, comme pour les enfants tout-venant (Veneziano, 2010).

Comme pour les deux recherches précédentes, les interventions se centrant sur les conduites narratives et sur la structure des narrations ont déjà prouvé leur efficacité pour des enfants d'âge scolaire (Peterson, 2011). Toutefois, pour des enfants d'âge pré-scolaire, les recherches sont encore relativement rares (Hayward & Schneider, 2000, Spencer & Slocum, 2010, voir Peterson, 2011 pour une revue de la littérature sur les méthodes d'intervention basées sur la narration), mais tendent à présenter des résultats similaires. Par exemple, Spencer & Slocum (2010) se sont intéressés à une intervention basée sur la narration avec des enfants de 4 ans présentant un retard de langage (-1,5 $\sigma$ ). Cette intervention consiste en des séances, en petit groupe de 4 enfants, de 10 à 15 minutes quatre jours par semaine pendant cinq semaines. Lors

de l'intervention, les enfants doivent restituer une histoire donnée précédemment en modèle en groupe puis de manière individuelle. L'adulte aide les enfants dans cette restitution par des procédures étayantes à travers des images, des icônes colorées représentant les parties de l'histoire. L'intervention porte explicitement sur la structure narrative. Les compétences narratives des enfants se sont améliorées suite à l'intervention. Des résultats similaires ont également été observés par ce même type de traitement donné en classe pour des enfants d'âge pré-scolaire (N=71, Spencer *et al.*, 2014). Ces études montrent ainsi que les interventions portant sur la structure narrative et le travail élaboré sur les éléments attendus dans un récit améliorent les compétences des enfants.

Les méthodes d'intervention se focalisant sur l'amélioration des compétences pragmatiques et discursives sont peu nombreuses et restent relativement évasives sur les techniques d'intervention. Par ailleurs, presque toutes les études se centrent sur le genre narratif. Or, les enfants sont confrontés à d'autres genres de discours. On peut alors se demander pour quelles raisons les chercheurs et les cliniciens ne se focalisent pas sur d'autres genres, tels que la conversation, le récit d'expériences personnelles, le discours injonctif, etc. Les récits étant très structurés, il est plus facile de mesurer l'évolution des enfants dans leur production (nombre d'énoncés, nombre d'épisodes produits, structure narrative identifiée, etc.) alors que les autres genres de discours demandent une réflexion plus spécifique sur les méthodes d'évaluation de l'évolution des compétences pragmatico-discursives des enfants.

### **3.6 LA GUIDANCE PARENTALE**

Parallèlement à une prise en charge orthophonique, un accompagnement parental peut être proposé. Cet accompagnement est parfois appelé « guidance parentale » ou « guidance interactive ». Il s'agit d'une intervention indirecte complémentaire à un traitement orthophonique centré sur l'enfant dans le cadre d'une approche interactionniste de l'acquisition du langage. Parmi les différentes formes de guidance, on relève par exemple le programme Hanen (Manolson, 1992, Girolametto & Weitzman, 2006), le modèle écologique d'intervention (Sylvestre *et al.*, 2002) ou des programmes d'interventions parentales (Monfort, 1996).

Sans que ce soit réellement défini, il semblerait que les expressions « guidance parentale » et « guidance interactive » ne soient pas toujours synonymes. Parfois, « guidance parentale »

renvoie à un accompagnement sous forme de conseils répétés et l'éventuelle présence des parents lors de certaines séances de rééducation et « guidance interactive » correspond à une démarche alternant des sessions d'interaction parent-enfant et des sessions entre les parents et l'orthophoniste. Toutefois, ces différences ne sont pas décrites explicitement et elles sont rarement définies. De plus, elles ne sont pas adoptées par tous les auteurs. Il existe diverses pratiques de la guidance parentale allant de la présence des parents lors des séances d'orthophonie à une approche plus réflexive sur les conduites que les locuteurs peuvent avoir en dialogue et qui peuvent favoriser le développement langagier des enfants. Nous nous proposons de décrire un exemple de guidance parentale.

L'objectif de la guidance parentale est de permettre aux parents d'avoir un rôle plus important dans le développement langagier de leur enfant en leur offrant des moyens pour adapter leur langage à celui de l'enfant et à ses besoins. Ainsi, cette intervention est centrée sur les interactions adultes-enfant et elle prend appui sur les connaissances de la recherche fondamentale portant tout particulièrement sur le langage adressé aux enfants et ses effets sur le développement du langage (cf. Chapitre I).

Le plus souvent, la démarche consiste à alterner des sessions d'interaction autour d'un jeu entre l'enfant et un de ses parents et des sessions où l'orthophoniste et le / les parent(s) visionnent et commentent ensemble des extraits vidéos des sessions d'interaction enregistrées. Le but est de sensibiliser les parents aux conduites de leur enfant et à leur façon d'intervenir dans l'interaction. Cette approche a une dimension réflexive en observant ses propres conduites dans le dialogue et la façon d'interagir avec un autre. Ils prennent ainsi conscience qu'ils peuvent contribuer au développement langagier de leur enfant en diversifiant les activités et les discours liés à ces activités (raconter, expliquer, argumenter, décrire, etc.) et en participant à des activités propres à l'enfant (Rosat, 2005). Dans ce mode d'intervention, le rôle et le positionnement de l'orthophoniste est différent des autres traitements orthophoniques. Dans ce cas, l'expert devient l'observateur des interactions et des conduites des parents et de l'enfant et il laisse le rôle d'acteur aux parents. Cette démarche se donne pour objectif d'avoir un double effet : un effet sur le discours des parents adapté aux besoins communicatifs de l'enfant et indirectement un effet sur le développement langagier de ce dernier.

Une étude s'est intéressée à l'effet à moyen terme (sur 6 mois) d'une intervention centrée sur la guidance parentale. Maillart *et al.* (2011b) ont suivi quatre dyades parent-enfant âgés entre 2;7 et 4;5 ans et présentant un retard de développement du langage. Ces chercheurs et cliniciens ont proposé aux parents le programme de *guidance logopédique parentale de l'Université de Liège*. L'intervention propose d'une part, cinq sessions collectives en groupe de parents au sein desquelles deux orthophonistes présentent différentes stratégies à employer en interaction (cf. *infra*), et d'autre part, trois sessions individuelles entre les parents et l'enfant où ces derniers sont enregistrés en interaction. La première session dite individuelle a lieu avant les sessions collectives, la deuxième session trois mois après et la troisième session six mois après l'intervention professionnelle. Lors des sessions collectives, les stratégies présentées sont : celles centrées sur l'enfant (*e.g.* suivre l'attention de l'enfant), celles dont l'objectif est de promouvoir l'interaction (*e.g.* poser des questions, encourager l'enfant) et des stratégies langagières dite de 'modelage du langage' (expansion, reformulation, allongement, incitation, autoverbalisation sur l'activité propre au locuteur, verbalisation parallèle en formulant les actions de l'enfant). Les résultats montrent que le nombre de techniques employées par les adultes en interaction avec leur enfant augmente suite à l'intervention à savoir entre la première et la deuxième session et diminue entre la deuxième et la troisième session. Malgré cette diminution, le nombre de techniques employées lors de la troisième session est supérieur à celui de la première session. Ainsi, les adultes s'approprient les techniques présentées par les orthophonistes et ils continuent à les employer six mois après. En revanche, la longueur des énoncés et la diversité lexicale des adultes ne varient pas entre la première et la troisième session individuelle contrairement à d'autres études. En effet, suite à une intervention centrée sur la stimulation et ciblant les interactions parents-enfant présentant un retard de langage, Girolametto, Pearce & Weitzman (1996) ont observé que le langage des mères ayant eu l'intervention était différent de celui des mères en attente d'intervention : il était plus lent, moins complexe et davantage focalisé sur l'attention de l'enfant.

Parallèlement aux effets observés sur le discours des adultes, ce mode d'intervention centrée sur les interactions et l'apport de l'adulte a également des effets positifs sur le développement langagier de l'enfant notamment au niveau lexical. Girolametto, Pearce & Weitzman (1996) rapportent que les enfants ayant un retard de langage emploient plus de mots en interaction et

selon les rapports parentaux, il ont un répertoire lexical plus étendu. A partir d'une procédure d'intervention semblable, diverses études ont montré des effets sur le développement langagier des enfants présentant des troubles réceptifs et expressifs du langage notamment au niveau lexical (Alpert & Kaiser, 1992) et morphosyntaxique (Fey *et al.*, 1993, Baxendale & A. Hesketh, 2003).

Les recherches portant sur la guidance parentale ou des interventions centrées sur les interactions parent-enfant mettent en évidence des résultats positifs. Toutefois, elles restent encore peu fréquentes et doivent être développées sur un nombre plus important de dyades et sur une population issue de milieux socio-économiques variés.

#### **4.0 PRINCIPES D'INTERVENTION EN REEDUCATION ORTHOPHONIQUE**

Nous avons vu dans les paragraphes précédents différentes méthodes d'intervention et leurs effets sur les compétences langagières des enfants. Toutefois, il peut sembler difficile de les mettre en pratique par les orthophonistes. Ainsi, d'après les données de la littérature et de leurs propres recherches, Fey, S. H. Long & Finestack (2003) ont dégagé 10 principes essentiels pour la mise en place d'un traitement morphosyntaxique avec des enfants présentant des difficultés morphosyntaxiques et particulièrement avec des enfants présentant une dysphasie de type phonologique-syntaxique âgés entre 3 et 8 ans. Même si ces principes ont été dégagés pour le traitement des troubles morphosyntaxiques, on considère qu'ils peuvent être pris en compte de manière plus générale pour aider les enfants dysphasiques dans leur développement langagier. Ces principes sont décrits ci-dessous.

Le premier principe consiste à faciliter la compréhension et l'utilisation de la syntaxe et de la morphologie en conversation, et dans divers genres, écrits comme oraux, comme la narration. Celui-ci est considéré comme le principe de base et l'objectif thérapeutique. Le traitement doit permettre l'acquisition de nouvelles formes et structures que l'enfant pourra réutiliser dans différentes activités (transfert des acquis).

Le second principe considère que les formes grammaticales ne doivent jamais être les seules cibles de l'intervention. Celui-ci repose sur le fait que les troubles langagiers des enfants dysphasiques ne se restreignent pas à des aspects morphosyntaxiques. Or, les interventions se focalisant sur une forme et/ou une structure morphosyntaxique ne garantissent pas d'avoir des effets sur les compétences phonologiques, par exemple. En effet, les résultats des travaux

portant sur les traitements morphosyntaxiques et leurs effets indirects sur d'autres compétences sont contradictoires (cf. paragraphe 2.1.2). Les stratégies alternées combinant des traitements morphosyntaxiques et phonologiques tendent à avoir davantage d'effets sur les compétences langagières des enfants (Tyler *et al.*, 2003, Tyler *et al.*, 2011). Par ailleurs, les troubles grammaticaux peuvent avoir des effets sur le développement lexical et pragmatico-discursif. Les aspects grammaticaux en jeu dans l'intervention ne doivent pas se cantonner à l'énoncé mais s'inscrire dans des unités plus grandes comme lors de la production de récits. Ce type d'activité permet à l'enfant de voir la manière dont la forme cible est employée et son inscription dans le discours. Ceci améliorerait également les compétences lexicales, narratives et pragmatiques des enfants.

Le troisième principe est de sélectionner un objectif intermédiaire pour faciliter les processus langagiers de l'enfant. L'idée est de partir des ressources de l'enfant pour déclencher un apprentissage (et une généralisation des formes ciblées) plus efficace de la grammaire par l'enfant.

Le quatrième principe consiste à suivre la ligne développementale de l'enfant et ses besoins sans cibler des éléments trop complexes par rapport à son développement linguistique, social et cognitif. Par exemple, si l'enfant n'emploie pas la forme ciblée par le traitement, il ne pourra pas développer une règle d'usage ni l'employer dans d'autres contextes.

Les principes cinq à dix ciblent les méthodes d'intervention et les activités permettant d'avoir un effet pour l'acquisition de nouvelles formes et la maîtrise de celles qui sont déjà employées par l'enfant.

Le cinquième principe est de considérer le contexte social, physique et linguistique pour créer des opportunités plus fréquentes d'utiliser les formes et les structures cibles. Par exemple, il est possible d'envisager des situations d'interaction telles que la préparation d'une recette de cuisine pour travailler la négation. Au début de l'activité, des questions portant sur des ingrédients improbables peuvent être posées telles que « Nous n'avons pas besoin de nouilles » (« *We don't need noodles* »). A la fin de l'activité, le retour sur les ingrédients nécessaires et les étapes de la recette peut permettre de créer de nouvelles opportunités pour employer la négation (cf. Exemple 4). Ce type d'activité met en relation une structure syntaxique et un contexte pragmatique.

**Exemple 4 – Exemples extraits de Fey *et al.*, 2003 p. 8.**

Clinician: “We used/ate/needed peanut butter. We also used cheese.”

Child: “No, we not use cheese.”

Clinician: “Right, we didn’t use cheese. What about dog food?”

Le sixième principe recommande d'utiliser différents genres de discours. Certaines formes et certaines structures, comme le passé composé, la voix passive, sont davantage employées dans des genres particuliers (Swanson *et al.*, 2005). Par exemple, des enfants anglophones d'âge préscolaire produisent deux fois plus les flexions temporelles du passé (past tense) et trois fois plus les marques du possessif ('s) dans les narrations qu'en conversation (Leadholm & J. F. Miller, 1992). De même, nous avons déjà vu précédemment que les orthophonistes interviennent différemment en fonction de l'activité en cours et que les deux manières d'intervenir en dialogue avec un enfant présentant des troubles du langage sont complémentaires (Bruce *et al.*, 2007, cf. 3.4).

Le septième principe est de manipuler le discours de manière à rendre la structure syntaxique plus saillante dans le contexte linguistique pour en faciliter le traitement. On peut rendre un élément plus saillant par l'intonation, l'intensité, la durée, la position de l'élément dans l'énoncé ou en la contrastant avec une autre forme (e.g. « *Don't put it INSIDE the fence. Put it OUTSIDE* », Fey *et al.*, 2003 : 9). Cependant, mettre en relief une forme ou une structure syntaxique peut ne pas être suffisant pour faciliter son acquisition. Ainsi, les auteurs considèrent qu'il faut employer de manière complémentaire des reformulations (principe huit).

Les 'recasts' ou reformulations offrent à l'enfant des modèles de production verbale qui contrastent avec les formes produites préalablement. L'avantage de cette technique est de reprendre le sens de l'énoncé source et d'offrir une structure syntaxique adéquate à partir de l'intérêt de l'enfant. Comme nous l'avons vu précédemment, les reformulations permettent aux enfants de se saisir de la forme ou des structures offertes par l'interlocuteur puisqu'ils parviennent à les produire, par la suite, de manière spontanée. De plus, une généralisation sur les formes non ciblées par l'intervention des professionnels a également été observée (Keith E. Nelson *et al.*, 1996). Par ailleurs, les recasts ne ciblent pas seulement des aspects morphosyntaxiques. Comme nous l'avons vu aux chapitres précédents (cf. Chapitre I, 2.1.1 et

Chapitre II, 6.1.1), les reformulations peuvent se situer au niveau phonologique, morphosyntaxique ou lexical. Rodi (2013) montre que quel que soit le niveau linguistique ciblé par les interventions des orthophonistes, telles que les reformulations, les enfants dysphasiques y sont attentifs et reprennent les formes ciblées.

Le neuvième principe considère qu'il faut toujours utiliser des énoncés grammaticaux et conformes à l'usage et il est inutile d'employer un langage télégraphique.

Enfin, selon le dixième principe, le clinicien doit solliciter l'enfant à imiter les structures cibles. Cette technique permet à l'enfant également d'accéder à la forme phonologique des morphèmes grammaticaux.

Selon Fey *et al.* (2003), la mise en pratique de ces dix principes vise à maximiser l'efficacité du traitement / de l'intervention au niveau morphosyntaxique mais on peut également mettre en pratique ces principes de manière plus générale pour soutenir le développement langagier des enfants.



*En résumé*, quelle que soit l'approche considérée, structurale ou interactionniste, les différentes méthodes d'intervention ont toutes des effets sur le développement langagier des enfants mais à des degrés divers. Les chercheurs s'efforcent d'évaluer les effets des interventions. Les résultats sont très variés et sont parfois contradictoires d'une étude à une autre. Les effets d'une méthode d'intervention peuvent être différents en fonction de l'aspect langagier ciblé (phonologie, morphosyntaxe, lexique, pragmatique), des formes ciblées (par exemple, la morphologie verbale ou la structure passive), de l'âge des enfants (scolaire vs. préscolaire), de la fréquence de l'intervention, etc. De manière générale, les études se focalisent le plus souvent sur un aspect particulier (un morphème grammatical, une structure syntaxique, par exemple) et évaluent le traitement seulement sur cet aspect. Les effets d'un traitement sur l'ensemble des compétences langagières des enfants (effet de généralisation ou de transfert sur d'autres compétences) sont rarement évalués. Ce type d'évaluation est plus fréquent dans les approches interactionnistes que dans les approches structurales.

---

Pour que le traitement proposé au patient soit efficace, l'approche *Evidence-based Practice* conseille de prendre en considération les données probantes de la recherche, l'expérience du clinicien et le patient. Comme il est recommandé par l'approche *EBP*, c'est au clinicien que revient le choix du traitement envisagé qui convient le mieux à son patient en accord avec celui-ci. La prise en compte du patient, quant au traitement envisagé, est importante pour la réussite de la rééducation et pour l'établissement d'une « *alliance thérapeutique* » entre le thérapeute et le patient (de Roten, 2006). Une méthode d'intervention peut avoir une certaine efficacité avec un patient et avoir une efficacité réduite avec un autre. Il faut donc s'adapter à chaque sujet et observer les attitudes et les réactions des patients au traitement (Waters, Hawkes & Burnett, 1998). Il se peut que des ajustements soient nécessaires au fil des séances de rééducation.

L'ensemble des résultats présentés dans ce chapitre amène les chercheurs et les cliniciens à s'interroger sur les méthodes d'intervention en orthophonie. De nombreux auteurs notent qu'un seul type de traitement n'est pas approprié pour les enfants présentant des troubles du développement du langage. Il est nécessaire de mettre en place différents modes d'intervention pour traiter les troubles langagiers des enfants TDL (Dodd & Bradford, 2000). La prise en compte du type de trouble et des spécificités éventuelles est primordiale pour la rééducation orthophonique. Les études présentent presque systématiquement des méthodes d'intervention pour traiter un niveau linguistique particulier (phonologie, morphosyntaxe...). Or, ces enfants présentent des profils langagiers hétérogènes et leurs troubles ne se cantonnent pas à un seul niveau linguistique (cf. Chapitre II). Quels sont les traitements efficaces qui doivent être employés par les orthophonistes ? Faut-il se focaliser sur un trouble particulier ou proposer un traitement alternant différents axes d'intervention ? La recherche tend à recommander d'alterner différentes approches d'interventions lorsque les enfants présentent des troubles diversifiés ou de les combiner simultanément. C'est notamment ce que recommandent Fey *et al.* (2003) pour le traitement des troubles morphosyntaxiques dans le cadre des troubles du développement du langage (cf. section 4). A travers dix principes, ils mettent l'accent sur le lien entre les interventions des cliniciens et celles des enfants, sur la mise en pratique de divers modes d'intervention (imitation sur demande, présentation de modèles, recast), sur la diversité des activités proposées à l'enfant. Ce dernier point semble primordial dans la rééducation orthophonique et notamment la mise en place des activités

complémentaires (Bruce *et al.*, 2007) auxquelles les enfants sont fréquemment confrontés et qui leur permettent d'avoir des ressources communicatives dont ils ont besoin quotidiennement. Ainsi, dans le cadre d'une étude proposant un traitement de mots isolés puis l'intégration de ces items dans des structures plus complexes et des phrases courtes, Pascoe *et al.* (2005) s'interrogent sur la réelle nécessité de travailler sur des mots de manière isolée et s'il n'est pas plus important de proposer directement des traitements se focalisant sur des données contextualisées. Par exemple, pour développer des compétences phonologiques, certaines études ont montré la nécessité de passer par des exercices structuraux ou des interventions directes sur les troubles des enfants (Fey *et al.*, 1994, Tyler & Sandoval, 1994). Bruce *et al.* (2007) ont montré que les orthophonistes intervenaient de manière différente lors d'un exercice de grammaire et en conversation et que ces différences étaient complémentaires. Ainsi, bien que nécessaires, les exercices structuraux ne sont pas suffisants. Les activités interactionnelles proches du vécu personnel des enfants sont également importantes à mettre en place pour les aider dans leur développement langagier (Rodi, 2013). Il est relativement rare de voir un enfant utiliser des mots de manière isolée dans une situation sans intention communicative ou acquérir des compétences phonologiques, morphosyntaxiques de façon totalement décontextualisée. Souvent opposés dans la littérature, les deux types d'activités (structurale et interactionnelle) doivent être utilisés de manière complémentaire. Or, le fait « [d']intégrer à l'intervention orthophonique des pratiques qui se basent sur une perspective écologique, demande de sortir de façon radicale du modèle prédominant en orthophonie » (Sylvestre *et al.*, 2002 : 193). L'étude de la littérature nous donne des indices pour penser que la mise en pratique de ce changement de position en rééducation, vers des interventions multidimensionnelles et écologiques ou interactionnistes, semble difficile à mettre en place.

Les approches globales appelées également naturelles ou écologistes (Girolametto *et al.*, 1996, Girolametto *et al.*, 1997, Proctor-Williams & Fey, 2007, Proctor-Williams *et al.*, 2001) se fondent sur les recherches réalisées en acquisition du langage dans une perspective interactionniste. Celles-ci ont été effectuées à partir de données observées en interaction adulte-enfant. Elles mettent en évidence plus précisément les composantes de l'interaction qui favorisent le développement langagier (comme le langage modulé des adultes, les expansions sémantico-syntaxiques, les reformulations, les gestes, etc., cf. Chapitre I). En

---

d'autres termes, la rééducation orthophonique est vue comme un lieu où il est nécessaire de créer des conditions favorables à la poursuite du développement du langage et de la communication de l'enfant (Sylvestre *et al.*, 2002). Par ailleurs, les traitements se centrant sur la communication peuvent s'inscrire dans un programme plus large en associant les parents sous forme de guidance dans la thérapie (cf. paragraphe 3.6). La collaboration des parents aux interventions cliniques dans le traitement offert aux enfants présentant des troubles du développement du langage permet d'obtenir de meilleurs résultats qu'un traitement réalisé uniquement avec un clinicien (Lancaster *et al.*, 2010, Kot & Law, 1995).

Enfin, malgré le développement croissant de la recherche en orthophonie, elle n'en est qu'à ses premiers pas, notamment dans les pays francophones. En effet, très peu de recherches s'intéressent aux interactions orthophoniste-enfant et aux pratiques réelles qui sont mises en place par les professionnels. Par exemple, le rôle des gestes comme support à la rééducation est souvent mis en évidence, comme l'utilisation des gestes Borel-Maisonny. Toutefois, aucune étude n'a réellement évalué les effets de cette méthode ni observé en quoi elle constituait une aide pour les enfants. Les pratiques réelles des orthophonistes sont rarement observées et décrites et on peut alors se demander : De quelle manière les orthophonistes interviennent dans les interactions ? Certaines interventions sont-elles plus fréquentes que d'autres et ont-elles, par conséquent, une fonction particulière ? Est-ce qu'elles sont influencées par les activités et/ou le niveau linguistique des enfants ? Ces interventions prennent-elles toujours la même forme et ont-elles toujours la même fonction, ou en d'autres termes, s'inscrivent-elles dans un processus dynamique ou figé ? Les gestes professionnels des orthophonistes doivent être décrits avant de pouvoir évaluer leurs effets. Ce sont donc les pratiques réelles des orthophoniques et la façon dont ces pratiques s'inscrivent dans l'interaction qui sont à la base de nos questions de recherche (cf. Chapitre IV).



**PARTIE II**

**PROBLEMATIQUE ET**

**METHODOLOGIE**

CHAPITRE IV QUESTIONS DE RECHERCHE

CHAPITRE V METHODOLOGIE



# CHAPITRE IV

## QUESTIONS DE RECHERCHE

---

Ce chapitre est consacré à la présentation de nos questions de recherche. Notre étude se centre sur les pratiques orthophoniques et sur la façon dont elles favorisent le développement langagier des enfants. Après avoir présenté ce qui nous a amenée à nous interroger sur ces pratiques professionnelles, nous orientons notre problématique à travers trois questions portant sur le fonctionnement de la rééducation orthophonique (cf. section 1), la façon dont les locuteurs interviennent dans ce type d'interaction (cf. section 2) et les effets de la rééducation sur les compétences langagières des enfants dysphasiques (cf. section 3).

Dans une perspective interactionniste du développement du langage, on considère que les processus d'intériorisation se réalisent à travers les interactions sociales et dans les échanges que l'enfant a avec autrui. Il acquiert sa langue et ses usages, de manière dialogique, en étant confronté à des discours et au dialogue et en fonction des nécessités interactionnelles (cf. Chapitre I). Dès sa naissance, il s'inscrit dans des échanges dyadiques (le plus souvent) au sein desquels des formats interactionnels se mettent en place entre les locuteurs. Par leur caractère répétitif, prévisible et dynamique, les formats sont un lieu privilégié pour le développement langagier des enfants. A partir d'une structure stable et invariante, ayant un sens pour l'enfant, certaines composantes varient, telles que les productions verbales. Ces

variations permettent à l'enfant de faire de nouvelles expériences communicatives et favorisent ainsi son développement langagier. L'enfant s'inscrit dans diverses activités dans lesquelles une diversité de savoir-faire et de savoir-dire lui sera offerte en modèle. Chaque format se caractérise par le fait d'avoir une structure régulière et répétée qui est porteuse de sens. Ainsi, même si d'autres variantes langagières sont produites dans l'activité, le sens est le même et permet à l'enfant d'acquérir de nouvelles conduites langagières. L'adulte et l'enfant ayant un même objet d'attention, une collaboration se construit entre eux dans l'interaction.

Comme nous l'avons vu au Chapitre I, un certain nombre d'études se sont intéressées à l'input langagier et plus spécifiquement au langage adressé aux enfants. Ce registre présente des caractéristiques qui lui sont propres et qui sont le résultat d'un ajustement minutieux aux compétences des enfants. Parmi ces ajustements, des modifications prosodiques (segmentation du discours par des pauses, accentuation de mots à contenu, etc.), des simplifications morphosyntaxiques (énoncés plus courts, moins complexes, etc.), des répétitions, des feedbacks, etc. ont été observés. Ces modifications varient en fonction des activités et du niveau linguistique des enfants. Le langage adressé aux enfants est donc considéré comme un processus dynamique et non figé. Certaines spécificités du langage adressé aux enfants ont également été observées selon que l'enfant présente ou non des troubles spécifiques du développement du langage (cf. Chapitre II). Ces différences relèvent principalement de la façon dont les enfants dysphasiques participent au dialogue (souvent décrits comme étant « passifs ») et de leurs difficultés linguistiques. Un exemple illustre bien les spécificités du langage adressé à des enfants dysphasiques : le cas des reformulations. Les mères des enfants dysphasiques reformulent moins les propos de leurs enfants que les mères des enfants tout-venant. Parallèlement, il a été constaté que le discours des enfants dysphasiques (principalement d'âge pré-scolaire) est souvent inintelligible. Or, cette inintelligibilité ne permet pas à l'adulte d'en donner une interprétation. Sans interprétation, l'adulte ne peut pas reformuler les propos de l'enfant. Par conséquent, les mères des enfants dysphasiques réagissent moins au discours de leurs enfants et ces derniers se voient offrir moins de formes conventionnelles de leurs intentions communicatives.

Les enfants dysphasiques font l'expérience d'autres situations d'interaction. Les troubles linguistiques de ces enfants perdurent dans le temps et une prise en charge orthophonique est

---

alors nécessaire. Cette prise en charge a pour objectif de soutenir leur développement langagier et de favoriser le développement de nouvelles compétences. On peut alors s'interroger sur les effets des interactions dans cette situation particulière. En s'appuyant sur les données issues des recherches en acquisition du langage, certains auteurs se sont intéressés à des interventions particulières et à leurs effets sur le développement langagier des enfants dysphasiques. Les recherches s'inscrivant dans une perspective interactionniste ont observé plus fréquemment certaines interventions, telles que le 'recast', l'imitation sollicitée, le modelage et la stimulation ciblée (cf. Chapitre III). Les résultats des différentes recherches montrent que ces modes d'intervention sont efficaces pour le traitement des troubles linguistiques<sup>35</sup> et favorisent l'acquisition de formes et de structures linguistiques chez des enfants avec ou sans troubles du développement du langage. Les recherches se donnent pour objectif de déterminer la méthode la plus efficace (cf. Chapitre III). Par exemple, certains chercheurs ont observé que les interventions de type 'recast' sont plus efficaces que celles de type 'imitation sollicitée' (M. S. Camarata & Keith E. Nelson, 1992, M. S. Camarata *et al.*, 1994, Keith E. Nelson *et al.*, 1996). Même si dans le cas des imitations sollicitées, les enfants acquièrent plus rapidement certaines formes linguistiques, dans le cas des recasts, ils parviennent à produire ces formes de manière spontanée et une généralisation sur des formes non traitées par l'intervention est observée. Il est cependant important de noter qu'une méthode ou un mode d'intervention peut être efficace pour l'acquisition d'une forme ou d'une structure particulière, sans l'être pour autant pour toutes les formes et les structures linguistiques (Leonard, 1975). Ceci explique certains résultats contradictoires décrits dans la littérature. Par exemple, Connell & Stone (1992) observent qu'une intervention de type imitation sollicitée est plus efficace que celle du modelage alors que J. A. Courtwright & I. C. Courtwright (1976) font le constat inverse. Mais les deux études ciblent des formes et des structures différentes : dans la première, il s'agit de l'acquisition d'un morphème dérivationnel tandis que dans la seconde, il est question d'acquérir une structure morphosyntaxique. Ainsi, la question de l'efficacité peut être difficile à appréhender lorsqu'on compare les diverses études. Toutefois, l'ensemble de ces recherches montrent que la façon d'intervenir dans l'interaction a un effet sur le développement langagier de l'enfant, soit strictement sur la forme ou la structure linguistique ciblée par l'intervention, soit par

---

<sup>35</sup> Les études se centrent principalement sur le traitement des troubles morphosyntaxiques.

généralisation sur les formes non traitées lors du traitement. Ainsi, l'objet de notre recherche est de comprendre en quoi les interactions en rééducation orthophonique sont propices au développement langagier des enfants dysphasiques.

La rééducation orthophonique a pour objectif de donner aux enfants les moyens dont ils ont besoin pour s'exprimer. Les orthophonistes mettent alors en scène des activités leur permettant d'interagir avec les enfants. Selon les approches de rééducation, les orthophonistes peuvent mobiliser soit des exercices structuraux pré-organisés dans le but de remédier à un déficit particulier (la simplification des groupes consonantiques, la production d'énoncés canoniques, par exemple) soit des activités moins structurées en se focalisant sur les situations d'interaction et sur la façon dont celles-ci peuvent favoriser le développement. Quelles que soient les activités proposées, les enfants sont confrontés à des tâches langagières au sein desquelles ils peuvent rencontrer des difficultés à produire un discours (qu'il soit induit ou non). A partir du moment où l'enfant manifeste une difficulté langagière, que se passe-t-il dans l'interaction ? Et plus spécifiquement, de quelle manière les orthophonistes interviennent-ils / elles et agissent-ils / elles dans l'interaction par le langage pour aider les enfants dans l'accomplissement de la tâche ?

Le langage, en tant qu'outil psychologique et culturel, est un moyen d'action fort qui permet d'agir sur son environnement. Comment ce moyen d'action se manifeste-t-il, émerge-t-il dans le dialogue ? Cette question fait écho aux propos de Ducrot (1984) :

*« Le problème fondamental, [...], est de savoir pourquoi il est possible de se servir de mots pour exercer une influence, pourquoi certaines paroles, dans certaines circonstances, sont douées d'efficacité. » (Ibid. : 173)*

Pour observer cette influence, il est nécessaire de rendre compte des phénomènes langagiers visibles dans l'interaction et dans la façon dont les locuteurs participent à l'échange verbal. Lors des séances de rééducation et plus spécifiquement dans le discours des orthophonistes, des gestes professionnels peuvent émerger. Les orthophonistes ont acquis des pratiques professionnelles par leur formation et leurs expériences dans le but d'aider des patients à interagir avec autrui. Notre recherche s'intéresse donc à l'observation de ces pratiques dans la dynamique de l'action située (Filliettaz, 2011). Nous pourrions ainsi reformuler les propos de

---

Ducrot de la manière suivante : *de quelle manière les orthophonistes se servent-ils / elles des mots, du langage, pour avoir une influence et un effet sur le discours des enfants dysphasiques ?*

Cette question présuppose qu'il y a une relation entre deux discours : celui de l'orthophoniste et celui de l'enfant. On doit donc s'interroger sur la nature de cette relation. On présuppose qu'il y a une influence et un effet entre ces deux discours. En se basant sur les approches interactionnistes du développement, on fait l'hypothèse que l'effet se verra par le passage d'une activité sociale hétéro-réglée vers une activité sociale auto-réglée. Cette relation s'inscrit dans une situation particulière qui est celle de la rééducation. De façon générale, on peut la caractériser comme une interaction verbale. Ainsi, elle présente les mêmes fonctionnements que toute interaction, à savoir l'alternance des tours de parole, le caractère réciproque de la position de locuteur, etc. Mais, par sa finalité thérapeutique, elle présente des caractéristiques qui lui sont propres. Ces spécificités doivent être appréhendées car elles peuvent influencer le discours des locuteurs. Ainsi, pour répondre à la question posée précédemment, « *de quelle manière les orthophonistes se servent-ils / elles des mots, du langage, pour avoir une influence et un effet sur le discours des enfants dysphasiques ?* », on doit préalablement s'interroger sur trois aspects :

- ◆ Que se passe-t-il en rééducation orthophonique ? Ou plus précisément quelles sont les activités interactionnelles en rééducation ?
- ◆ Comment les locuteurs interviennent-ils dans cette situation particulière ?
- ◆ De quelle manière les différentes facettes (les activités, les interventions) de la rééducation orthophonique agissent-elles ?

Revenons plus précisément sur ces trois questions.

## **1.0 QUE SE PASSE-T-IL EN REEDUCATION ORTHOPHONIQUE ?**

Les recherches s'intéressant aux modes d'intervention dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage décrivent rarement les interventions et se préoccupent davantage de leur efficacité. Or, avant même de se poser la question de l'efficacité, il faut d'abord

décrire les interactions observées et leurs caractéristiques. Un de nos objectifs consiste donc à en proposer une description.

La situation de rééducation se définit par l'asymétrie des statuts, des rôles et des positions face à ce qui se dit : l'orthophoniste est l'expert qui apporte une aide adaptée au locuteur dit 'novice' ou 'non expert' (Vygotski, 1936/1997, Bruner, 1983a). Il s'agit d'une interaction asymétrique comme les interactions parent-enfant ou les interactions exolingues. A travers l'interaction, l'orthophoniste a pour objectif de faciliter l'intercompréhension et de donner à son interlocuteur les moyens dont il a besoin pour s'exprimer. Comme nous l'avons déjà dit précédemment, cette interaction se caractérise par sa visée thérapeutique. Elle est donc orientée et structurée en fonction des objectifs thérapeutiques des orthophonistes. Pour ce faire, ils / elles proposent aux enfants des activités visant certains aspects du langage qui lui permettront d'en faire usage dans d'autres contextes de la vie quotidienne. Ainsi, une des questions à laquelle nous devons répondre est : quelles sont les activités proposées aux enfants ? Sur quel(s) aspect(s) du langage se focalisent-elles ?

Nous avons vu au Chapitre III que selon les approches de rééducation (structurale vs. interactionnelle), les activités proposées pouvaient être différentes. Est-ce que les orthophonistes proposent aux enfants des activités fortement structurées ou non ? Quelles unités sont visées par ces activités : des unités infra-nominales (phonème, syllabe, rime), des constituants, le discours ?

Comme nous l'avons vu au chapitre III, Fey, S. H. Long & Finestack (2003) considèrent qu'il est nécessaire de mettre en place diverses activités dans les interactions avec des enfants présentant des troubles du développement du langage. Qu'en est-il de cette diversité en rééducation orthophonique ?

La description des séances de rééducation ne s'arrête pas aux activités. En effet, il faut ensuite s'interroger sur ce que font les locuteurs dans ces activités.

## **2.0 COMMENT LES LOCUTEURS INTERVIENNENT-ILS DANS CETTE SITUATION PARTICULIERE ?**

Dans une perspective interactionniste, on considère que les interactions se caractérisent par l'influence mutuelle des discours. En ce sens, les interventions des orthophonistes ont une

influence sur celles des enfants et inversement. On ne peut donc pas se restreindre à une analyse uni-directionnelle mais on doit rendre compte de la dynamique des échanges (Veneziano, 2009) et des relations dialogiques qui se créent entre les discours et qui sont porteuses de sens (Salazar Orvig, 2008). On peut ainsi formuler des questions très générales : de quelle manière les orthophonistes interviennent-ils / elles lorsqu'ils / elles se trouvent face à un enfant présentant des troubles du développement du langage ? Comment les enfants dysphasiques interviennent-ils en rééducation orthophonique ?

Plus spécifiquement, lorsqu'un adulte interagit avec un enfant, il module son langage et s'ajuste aux compétences des enfants (cf. Chapitre I, Chapitre II). Les études portant sur le langage adressé aux enfants ont observé diverses formes d'interventions telles que les demandes de production verbale, les demandes de clarification, les feedbacks, les reformulations, les reprises (Bernicot & Clark, 2009, de Weck, 2001, Bernicot *et al.*, 2006, cf. Chapitre I, paragraphe 2.1.1). On suppose donc que ces formes sont également présentes dans les interactions orthophoniste-enfant. Mais d'autres formes sont-elles également relevées ? Les données de la littérature montrent que l'étayage verbal varie en fonction de l'âge des enfants et de leur niveau linguistique. On peut ainsi s'interroger sur l'influence des compétences et des difficultés des enfants sur les conduites des orthophonistes. En effet, les enfants dysphasiques présentent des troubles hétérogènes qui peuvent affecter différents niveaux linguistiques (phonologie, morphosyntaxe, lexique, pragmatique, cf. Chapitre II). Nous avons vu que ces difficultés avaient une influence sur le discours des mères des enfants dysphasiques d'âge scolaire (cf. Chapitre II), celles-ci produisant notamment davantage de reformulations phonologiques que les mères des enfants tout-venant. Ce type de phénomène est-il également observé dans le discours des orthophonistes ?

Par ailleurs, les travaux s'intéressant au langage adressé aux enfants ont mis en évidence des styles interactionnels : les mères qui se focalisent davantage sur la participation de l'enfant (en produisant plus de questions) et celles qui contrôlent l'activité de l'enfant (en produisant plus d'impératifs, Snow, 1977). D'autres différences interactionnelles peuvent s'observer également en fonction du statut des locuteurs. Ainsi, Wertsch, Minick & Arns (1984) ont constaté des différences entre les mères et les institutrices lors de la réalisation d'une tâche identique avec des enfants. Les mères prennent davantage en charge la tâche pour aider les enfants en allant jusqu'à réaliser certaines sous-tâches alors que les institutrices encouragent

les enfants à l'accomplir et produisent plus rarement des formes directes de régulation. Comment les orthophonistes se positionnent-ils / elles : est-ce qu'ils / elles montrent aux enfants comment faire ou est-ce qu'ils / elles les orientent pour qu'ils parviennent à accomplir seuls la tâche ? Finalement, comment procèdent-ils / elles pour les aider à accomplir une tâche langagière ? Leurs conduites se rapprochent-elles davantage de celles des mères ou des institutrices ? Par ailleurs, on peut également s'interroger sur les spécificités des conduites dialogiques des orthophonistes en dialogue par rapport à d'autres locuteurs tels que les mères dans une activité similaire. Les conduites des professionnels présentent-elles des spécificités par rapport à celles d'autres adultes ? Pour avoir quelques premiers éléments de réponse, une comparaison d'interactions orthophoniste – enfant et mère – enfant dans une situation semblable est proposée.

Comme nous l'avons déjà dit précédemment, la recherche en orthophonie porte principalement sur des études expérimentales qui s'intéressent le plus souvent à un traitement particulier (Metaphon, Prompt, cf. Chapitre III) de manière isolée et à ses effets sur des compétences spécifiques des enfants (phonologiques, par exemple). D'autres recherches observent des modes d'intervention spécifiques, tels que les recasts ou les répétitions ou l'incitation à l'imitation mais sans considérer la diversité des interventions qui peuvent se mettre en place face à un enfant présentant des troubles du développement du langage. Ainsi, il est relativement rare que les études cherchent à observer les mécanismes interactionnels et la diversité des interventions de manière écologique et à travers les pratiques réelles. Or, les orthophonistes emploient-ils / elles une intervention particulière (comme le 'recast' ou le modelage, par exemple) de manière isolée ou font-ils / elles appel à un ensemble d'interventions ? Ce type de questionnement a amené certains chercheurs à s'interroger sur les différences entre les méthodes décrites par la recherche et les pratiques professionnelles (Lancaster *et al.*, 2010).

Dans le cadre d'une approche interactionniste, Rodi (2013) a observé des interactions orthophoniste-enfant dysphasique en situation de jeu symbolique. Elle a mis en évidence que deux stratégies étayantes étaient fréquemment employées par les orthophonistes : les reprises et les ébauches. Ces stratégies sont-elles également importantes dans le cadre d'autres activités ? D'autres stratégies sont-elles déployées au cours de l'échange ? Par ailleurs, Rodi

(2011) relève que les stratégies des orthophonistes sont accompagnées d'accentuations, d'allongements syllabiques ou phonémiques, de gestes, de segmentations syllabiques, d'un ralentissement du débit. Ces phénomènes sont-ils observables dans toutes les interactions orthophoniste-enfant ? Enfin, cela fait-il partie des gestes professionnels communs aux orthophonistes quelle que soit l'approche rééducative ?

S'agissant de l'enfant, la majorité des recherches évaluent seulement l'évolution de leurs compétences langagières à deux moments distincts sans considérer leurs réactions aux façons de faire des orthophonistes ou des adultes en général. Comme Rezzonico *et al.* (2014) en situation mère-enfant, de Pietro, Matthey & Py (1989) en situation exolingue, Rodi (2011) en rééducation orthophonique, on s'efforcera d'observer ce que les enfants font des interventions des orthophonistes : est-ce qu'ils les acceptent, les refusent, les reprennent (cf. Chouinard & Clark, 2003) ? Les enfants sont-ils attentifs aux productions verbales des orthophonistes et prennent-ils appui sur le discours de leur interlocuteur pour accomplir la tâche ou poursuivre le dialogue ?

### **3.0 DE QUELLE MANIERE LES DIFFERENTES FACETTES DE LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE AGISSENT-ELLES ?**

Cette question est principalement discutée dans la littérature en termes d'efficacité. « L'efficacité » est difficilement appréhendable et il faut alors s'interroger sur la notion même d'efficacité. Qu'est-ce que l'efficacité ? Comment peut-on l'évaluer ? L'évaluation de l'efficacité dépend fortement des attentes des orthophonistes et des parents des enfants, qui ne sont peut-être pas les mêmes. Par exemple, pour l'orthophoniste, ce sera l'acquisition de structures canoniques ou l'accomplissement d'une tâche langagière de manière autonome, tandis que pour les parents, ce sera de comprendre les intentions communicatives de leur enfant. Pour nous, il s'agira de comprendre si les différents aspects de la rééducation orthophonique (activités, types d'interventions, par exemple) favorisent l'acquisition de nouvelles formes et structures linguistiques, et de manière générale le développement de l'enfant.

Les recherches se focalisent sur les effets d'une approche (les recasts, la répétition, par exemple) sur les compétences langagières des enfants. Par exemple, la production de questions totales par les mères a-t-elle un effet sur l'acquisition des auxiliaires par les enfants

(Furrow *et al.*, 1979, Newport *et al.*, 1977) ; les méthodes explicites ou métalinguistiques ont-elles un effet sur le développement morphosyntaxique des enfants ou sur la production de certaines structures syntaxiques (telles que des énoncés à la voix passive, Ebbels & van der Lely, 2001) ? Comment rendre compte des effets de la rééducation, lorsqu'on ne s'inscrit pas dans une situation expérimentale mais dans une situation naturelle au sein de laquelle il y a une diversité d'activités et de types d'interventions ? Par ailleurs, pour évaluer l'efficacité, les études proposent d'évaluer l'évolution des productions verbales des enfants à deux moments distincts et le plus souvent par la passation de tests de langage (cf. Chapitre III). On s'interrogera également sur l'évolution des compétences des enfants et sur la manière d'évaluer cette évolution.

Par ailleurs, on peut se demander également si l'efficacité des interventions des orthophonistes n'est visible que de manière différée dans le temps (à un temps  $t+1$ ) ? Ou peut-on envisager de rendre compte des effets des interventions orthophoniques de différentes manières ?

Nous avons donc pour objectif d'observer en quoi les pratiques orthophoniques ont un effet sur le développement langagier des enfants présentant un trouble du développement du langage. Pour y parvenir, il est nécessaire dans un premier temps de décrire les interactions en rééducation orthophonique, et de rendre compte, dans un second temps, des aspects de l'interaction qui favorisent le développement langagier des enfants.

Le chapitre suivant sera consacré à la présentation de la méthodologie de l'étude.

# CHAPITRE V

## METHODOLOGIE

---

La recherche présentée ici a un double objectif : décrire le fonctionnement des séances de rééducation entre un / une orthophoniste et un enfant présentant des troubles du développement du langage, et plus spécifiquement, dégager les processus de rééducation qui se mettent en place en dialogue. Dans le cadre d'une approche socio-interactionniste, il est considéré que l'activité et l'interaction entre les sujets ont un effet sur le développement langagier (cf. Chapitre I). Notre démarche doit donc prendre en compte ces divers éléments.

Dans le domaine de l'acquisition du langage comme dans celui de la pathologie de l'acquisition du langage, les méthodes de recherche sont diverses et sont étroitement liées aux approches théoriques et aux objectifs de recherche. L'évolution des recherches a été fortement marquée par les nouvelles technologies qui ont facilité le recueil de données et ont permis de les objectiver et de les rendre plus fiables. De manière générale, on distingue les méthodes expérimentales des méthodes d'observation - dites 'naturelles' ou 'authentiques' - qui peuvent se réaliser de manière transversale ou longitudinale (pour une synthèse des méthodes d'analyse en acquisition du langage voir D. Ingram, 1989, Bernicot, 1998, Canut & Vertalier, 2010, Hoff, 2012). Par ailleurs, l'analyse des données peut s'effectuer de manière quantitative et/ou qualitative.

Dans une approche interactionniste, le recueil de données se fait de manière naturelle en n'altérant pas - ou du moins en essayant de ne pas altérer – les conditions des pratiques langagières des sujets. Comme l'un de nos objectifs d'étude est d'observer les conduites de rééducation en fonction du développement langagier des enfants, une étude longitudinale a été envisagée afin de considérer l'évolution de leurs pratiques. Ainsi, cette étude se base sur une méthode d'observation (*vs.* expérimentale) et longitudinale (*vs.* transversale) des séances de rééducation orthophonique. Par ailleurs, au début et à la fin de cette étude, une phase de test a été mise en place permettant d'évaluer les compétences langagières des enfants et leurs éventuelles évolutions.

Dans le cadre de ce chapitre, la méthodologie employée est décrite en présentant la population (cf. section 1), le protocole d'observation (cf. section 2), le recueil des données (cf. section 3), et les analyses effectuées à partir des données (cf. section 4).

## **1.0 POPULATION**

Le projet de recherche initial a été réalisé en partenariat avec le service pédiatrique du Docteur E. Schlumberger de l'hôpital de Garches. Dès sa création, celui-ci portait sur les troubles spécifiques du développement du langage et sa prise en charge orthophonique. C'est par l'intermédiaire de ce service que les enfants ont été choisis. Nous avons ciblé des enfants diagnostiqués comme présentant des troubles spécifiques du développement du langage. Nous n'avons pas choisi d'enfants bilingues. Ce choix peut être discutable car le bilinguisme n'est pas un facteur d'aggravation des troubles. En effet, certaines recherches ont montré que les enfants bilingues dit 'simultanés' présentant des troubles du développement du langage ont un profil similaire à celui des enfants dysphasiques monolingues (Paradis *et al.*, 2003). Cependant, le contexte hospitalier dans lequel se trouvent les enfants ne prend pas en charge l'autre langue et, dans le contexte de la recherche, nous n'avons pas les compétences pour évaluer les compétences langagières des enfants dans l'autre langue. Une étude sur des enfants bilingues nous aurait contrainte à ne pas appréhender l'ensemble des compétences des enfants. C'est pourquoi les études s'intéressant à l'efficacité des traitements ciblant une seule langue (cf. Chapitre III) se focalisent sur des enfants monolingues.

Les enfants ont été tout d'abord choisis parmi l'ensemble des enfants pris en charge par le service pour l'année scolaire, puis leurs parents ont été contactés pour demander s'ils

---

acceptaient de participer à cette recherche. Tous ont accepté d'y participer. Les parents des enfants ont été contactés par l'intermédiaire du service pédiatrique.

Quatre dyades<sup>36</sup> orthophoniste-enfant dysphasique ont été observées. Quatre enfants francophones ont donc été suivis. Ces enfants ont un trouble spécifique du développement du langage dont trois enfants (Samuel, Etelle et Julie<sup>37</sup>) présentent une dysphasie phonologique-syntaxique et un enfant présente une dysphasie de type réceptif (Ambroise). Le diagnostic de dysphasie a été posé par leurs orthophonistes à l'hôpital de Garches. Deux enfants dysphasiques sont de sexe masculin, Samuel et Ambroise, âgés respectivement de 8;11;00 ans et de 5;10;17 ans au début des observations et deux enfants dysphasiques sont de sexe féminin, Julie et Etelle, âgées respectivement de 6;00;13 ans et de 6;07;04 ans au début de l'étude. Conformément à ce qui avait été prévu initialement par le projet, ces enfants sont francophones monolingues. Ils se situent dans un milieu socio-économique moyen et ils ne sont donc pas dans une classe sociale défavorisée ou très favorisée. Sur le plan de la fratrie, ces enfants présentent des profils différents. Etelle et Samuel sont les aînés d'une fratrie de deux enfants. Ambroise est le troisième né d'une fratrie de quatre enfants. Julie est la benjamine d'une fratrie de cinq enfants. Pour certains des enfants observés, des membres de leur famille présente une pathologie. Au sein de la famille d'Ambroise, plusieurs cas d'autisme et de troubles langagiers sont présents et au sein de celle de Julie, un frère présente un trouble du développement du langage oral et un autre frère présente des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (dyslexie). Sur le plan thérapeutique, Etelle et Samuel ont commencé tous les deux un traitement orthophonique dès l'âge de 3 ans. Ambroise est suivi en rééducation depuis qu'il a deux ans et demi. Et Julie suit un traitement orthophonique depuis ses quatre ans. Hormis Julie, tous les enfants de l'étude ont été pris en charge de manière relativement précoce. Au début de l'étude, Julie avait déjà bénéficié de 2 ans de prise en charge, Etelle et Ambroise de plus de 3 ans et Samuel de presque 5 années.

Quatre orthophonistes ont également été suivies. Toutes les orthophonistes sont des femmes. Samuel et Etelle ont été suivis par des orthophonistes différentes. Julie et Ambroise ont été

---

<sup>36</sup> Initialement, un cinquième enfant était également prévu dans l'étude. Toutefois, la présence de la caméra lors des séances perturbait le bon déroulement des séances de rééducation avec son orthophoniste. Il a été alors décidé de ne pas poursuivre les enregistrements.

<sup>37</sup> Afin de garder l'anonymat des enfants, les prénoms des enfants ont été remplacés par des pseudonymes.

suivis par la même orthophoniste. Lors du suivi orthophonique d'Etelle, cette année-là, cette enfant a été suivie par deux orthophonistes. Une des orthophonistes était en congé maternité en cours d'année. Ainsi, parmi ces orthophonistes, l'une est intervenue à la fois avec Julie et Ambroise et une autre n'a été enregistrée qu'une seule fois avec Etelle lors de la première séance (PO1).

Un protocole de consentement (cf. en Annexes) a été signé par les parents et par les orthophonistes autorisant l'enregistrement des séances de rééducation (une fois par mois) ainsi que les interactions mère-enfant.

### **1.1 SCOLARITE ET PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE**

La scolarité des enfants est effectuée dans une école spécialisée dans l'enceinte de l'hôpital Raymond Poincaré de Garches (Etablissement Régional d'Enseignement Adapté - EREA Jacques Brel) associée au centre référent sur les troubles spécifiques du langage et des apprentissages dirigé par le Docteur E. Schlumberger. La prise en charge au sein de cette école est faite pour des enfants présentant des troubles sévères et persistants. Samuel est en classe de CE2 et Ambroise, Julie et Etelle sont au CP.

Ces enfants bénéficient d'une véritable complémentarité entre une scolarité en effectif réduit et une rééducation intensive en hôpital de jour. Les enfants sont suivis de manière intensive par des orthophonistes au sein de l'hôpital de Garches. Les orthophonistes assurent le déplacement entre l'école et le service de rééducation en allant chercher les enfants qu'elles suivent dans leur classe de cours et en les accompagnant. Les trajets entre l'école et le service de rééducation n'ont pas été enregistrés. Les enregistrements commencent seulement à partir du moment où les sujets s'installent dans la salle de rééducation et se terminent lorsqu'ils sortent de la salle. Le trajet entre l'école et la salle dure entre 5 et 10 minutes. Tous les enfants suivent 4 à 5 séances de rééducation orthophonique par semaine.

---

Les enfants sont scolarisés pour la première fois à l'EREA de Garches sauf Samuel qui commence sa deuxième année<sup>38</sup>. Trois enfants sur quatre viennent donc d'arriver dans l'enceinte de l'hôpital de Garches.

Tous les enfants ont été suivis dès le mois de septembre par les orthophonistes c'est-à-dire dès l'arrivée des enfants dans le service. Les enregistrements des séances de rééducation ont commencé à partir du mois de décembre, soit trois mois après les premières rencontres entre les enfants et les orthophonistes. En effet, ces dernières ont demandé à ce que les enregistrements n'interviennent pas immédiatement et dès l'arrivée des enfants dans le service de manière à ce qu'une *alliance thérapeutique* ou *de travail* se crée (Despland, Zimmermann & De Roten, 2006, de Roten, Michel & Peter, 2007, Bioy & Bachelart, 2010). Au cours de cette période, des ajustements réciproques se réalisent entre les locuteurs de manière à apprendre à se connaître et à ce que certaines routines se mettent en place. L'instauration d'une alliance thérapeutique permet d'établir un lien de confiance et de collaboration entre l'orthophoniste et le patient (Hervé & Maury, 2004). « *Le climat émotionnel positif engendré par l'alliance va servir de catalyseur, rendant efficaces les interventions techniques spécifiques* » (*Ibid.* : 493). Cette alliance est constituée de deux composantes (Hervé & Maury, 2004, Hervé *et al.*, 2008) : *affective* par l'établissement « *d'un climat favorable aux échanges* » et *cognitive* par un travail de collaboration mutuelle ou de partenariat (de Roten *et al.*, 2007) sur les difficultés du patient et les moyens à mettre en œuvre. Le caractère co-construit de l'alliance et les aspects de négociation des attentes et des actions des agents sont fondamentaux pour le bon fonctionnement de la rééducation orthophonique.

Au cours de cette période (entre la rentrée dans le service au mois de septembre et le début de l'étude), nous n'avons donc pas enregistré les enfants et leurs orthophonistes. Cependant, nous avons eu l'opportunité de les observer avant le début de l'étude dans deux situations : lors des séances de rééducation et en classe. Cette observation a été bénéfique sur deux aspects principalement : pour ma part, cela m'a permis de voir les enfants dans deux lieux de socialisation différents et d'observer chaque situation ; pour les enfants, cela leur a permis de mieux me connaître et de s'habituer à ma présence. Après cette période d'observation, les

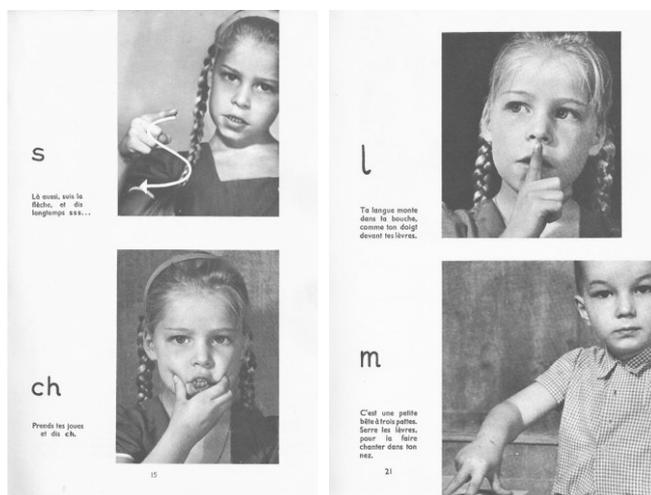
---

<sup>38</sup> Au cours de la première année, Samuel était suivi par une orthophoniste différente.

enregistrements ont commencé à partir du mois de décembre jusqu'au mois de juin, c'est-à-dire pendant 7 mois.

L'équipe pédagogique de l'école et celle du service de pédiatrie travaillent et collaborent conjointement pour offrir aux enfants le meilleur suivi possible. En ce sens, les enseignants et les orthophonistes utilisent les mêmes outils pédagogiques de manière à ce que les enfants trouvent une cohérence dans les deux lieux d'apprentissage. Par exemple, les professionnels emploient la méthode créée par Borel-Maisonnay (1966a, 1974) et portant le nom de son auteur. Il s'agit d'un exemple d'aide et d'appui aux méthodes d'intervention qui est offert aux enfants. Cette aide consiste à utiliser un geste associé à chaque phonème de la langue. Initialement, cette méthode était utilisée par les enfants sourds. Elle a été ensuite reprise par les enseignants comme méthode d'aide à la lecture pour les enfants en difficulté. Chaque représentation gestuelle est liée à une caractéristique phonétique du phonème. Par exemple, le phonème /l/ est symbolisé par le doigt orienté vers le haut devant la bouche. Ce mouvement représente celui effectué par la langue lors de la production articulaire de [l] (cf. Image 2).

**Image 2 — Gestes Borel-Maisonnay des phonèmes /s/, /ʃ/, /l/, /m/, extraits de Sylvestre de Sacy, 1965**



Il s'agit d'une aide phonético-gestuelle permettant de réduire d'éventuelles confusions de phonèmes et d'une aide à la mémorisation. Le geste fait alors écho avec la production orale lorsqu'il est utilisé simultanément. L'emploi de cette méthode par les deux équipes – enseignants et orthophonistes - est primordial pour l'enfant et son développement.

## 1.2 PROFIL LINGUISTIQUE DES ENFANTS

La présentation du profil linguistique de chaque enfant (Samuel, Etelle, Julie et Ambroise) se base sur les bilans de langage effectués par les orthophonistes avant l'observation des séances de rééducation.

### *Profil linguistique de Samuel*

De manière générale, Samuel présente des performances déficitaires d'une part, en phonologie avec un phonétisme incomplet et une intelligibilité réduite notamment lors d'une tâche de répétition de mots faciles (23,9% d'intelligibilité), et d'autre part, en expression syntaxique (note standard inférieure à 1). La compréhension syntaxique tend à la normalisation même si la compréhension d'une histoire en images (-1,9  $\sigma$  de 8 ans) est plus difficile que la compréhension d'énoncés isolés (-0,6  $\sigma$  de 8 ans ou dans la moyenne de son groupe d'âge selon l'épreuve). Au niveau lexical, Samuel présente un trouble important de l'évocation (manque du mot) entravant le lexique actif (entre -1,6  $\sigma$  et -2  $\sigma$  de 8 ans). Le stock lexical passif est également réduit (-1,6  $\sigma$  de 8 ans).

### *Profil linguistique d'Etelle*

Les performances d'Etelle sont déficitaires principalement sur le plan de la phonologie (difficultés à répéter des syllabes complexes vs. simple, difficulté à répéter des mots faciles -1,3  $\sigma$  de 7 ans et à répéter des logatomes -1,7  $\sigma$  de 6 ans) et de la syntaxe sur le versant de l'expression (non maîtrise de certaines structures syntaxiques, difficulté à saisir les exemples donnés en modèle) voire sur le versant de la compréhension en l'absence d'un support (-1,6  $\sigma$  de 6ans). Au niveau lexical, l'évocation sémantique est difficile (-2,06  $\sigma$  de 6;6 ans), elle présente des difficultés à dénommer (-1,8  $\sigma$  de 6;6 ans) et à donner des définitions (-1,33  $\sigma$ ).

### *Profil linguistique de Julie*

Julie présente des troubles importants sur le versant de l'expression principalement au niveau phonologique (faible intelligibilité -6  $\sigma$  de 6 ans à une tâche de répétition de mots faciles, difficulté à produire des syllabes complexes par des omissions dans les groupes consonantiques) et syntaxique (-4  $\sigma$  de 6 ans). La compréhension est meilleure que l'expression mais elle est, cependant, en-dessous de la moyenne de son âge (entre -1  $\sigma$  et

-0,4  $\sigma$ ). Au niveau lexical, Julie possède un faible stock passif (-2  $\sigma$  de 6 ans) et elle présente des difficultés à des épreuves d'évocation sémantique (-1,7  $\sigma$  de 6;6 ans).

### *Profil linguistique d'Ambroise*

Les performances d'Ambroise sont très déficitaires à la fois sur le versant de l'expression et sur celui de la compréhension et au niveau phonologique, syntaxique et lexical. Au niveau phonologique, son discours est inintelligible (-6,7  $\sigma$  de 5 ans dans une tâche de répétition de mots faciles), il présente un inventaire phonétique incomplet (de voyelles et de consonnes) et il a des difficultés à produire des syllabes complexes, principalement les groupes consonantiques constitués des phonèmes /ʁ/ ou /s/. Un déficit profond au niveau morphosyntaxique est noté : les structures syntaxiques sont difficilement identifiables ; de plus, un déficit de la compréhension d'énoncés (-2,3  $\sigma$  de 5;6 ans) et d'une histoire en images (-3,4  $\sigma$  de 5 ans) est observé. Au niveau lexical, Ambroise a un stock passif pauvre (-2  $\sigma$  de 5;6 ans à une tâche de désignation) et il a des difficultés à dénommer des items (-6,3  $\sigma$  de 5 ans – 5;11 ans) et d'évocation sémantique (-3,7  $\sigma$  de 5 ans – 5;11 ans).

## **2.0 PROTOCOLE D'OBSERVATION**

Trois étapes ont été envisagées dans l'étude : une *phase de pré-test et une de post-test* (Cf. 2.1) encadrant la fin de *la phase d'observation des séances de rééducation entre l'orthophoniste et l'enfant* (Cf. 2.2).

### **2.1 LES PHASES DE PRE-TEST ET DE POST-TEST**

Ces deux phases ont été mises en place au début et à la fin de la phase d'observation. Elles permettent de rendre compte à la fois des compétences langagières des enfants à deux moments différents et surtout de pouvoir les comparer dans le but d'observer s'il y a une évolution des compétences linguistiques de ces mêmes enfants<sup>39</sup>. Ainsi le pré-test et le post-test permet d'avoir des données fiables et comparables pour rendre compte d'une éventuelle évolution langagière.

---

<sup>39</sup> L'ensemble des analyses proposées ainsi que le descriptif des outils employés sont présentés dans le chapitre XI.

### 2.1.1 L'ÉVALUATION DES CAPACITÉS LANGAGIÈRES

Dans les phases de test, l'objectif est d'examiner les compétences langagières des enfants. En orthophonie, la méthode la plus répandue pour évaluer le langage est la passation d'un test de langage. Toutefois, dans la majorité des cas, les tests de langage rendent compte seulement des aspects formels du langage sans considérer de manière complémentaire les compétences langagières en situation. Ainsi, nous proposons de faire appel à différents outils pour évaluer les compétences langagières des enfants.

### 2.1.2 CONSTITUTION DES PHASES DE PRE/POST-TEST

Plusieurs méthodes complémentaires ont été choisies. Elles permettent de rendre compte à la fois des compétences et des difficultés langagières des enfants. Lors des deux phases de tests, les mêmes observations ont été effectuées pour observer l'évolution de leurs capacités langagières.

Ces deux phases sont donc constituées d'un *test de langage*, d'une *interaction* en situation de jeu symbolique et d'un *questionnaire* adressé aux parents, à l'enseignant et à l'orthophoniste. Afin de considérer objectivement les capacités linguistiques des enfants, nous avons soumis certaines épreuves de production et de compréhension provenant des '*Nouvelles épreuves pour l'examen du langage*' (N-EEL ; Chevrie-Muller & Plaza, 2001) pour les enfants âgés de 4 à 8 ans<sup>40</sup>. Comme dans un projet de recherche antérieure<sup>41</sup>, seules certaines épreuves de compréhension et de production de la N-EEL ont été employées : « Phonologie et Articulation » (dénomination et répétition), « Phonologie et Mémoire » (Empan, Phonologie), « Expression-Vocabulaire » (Vocabulaire 1, 2 et Vocabulaire 1, 2 avec ébauche), « Expression – Morphosyntaxe » (phrases à compléter), « Compréhension – Lexique » (Lexique 1 et 2), « Compréhension – Morphosyntaxe » (Liste A et B), « Mémoire verbale »

---

<sup>40</sup> Samuel étant l'enfant le plus âgé de notre étude et ayant 9;05;29 ans lors du post-test, nous avons également fait passer certaines épreuves du test de langage '*Langage oral, Langage écrit, Mémoire et Attention*'<sup>40</sup>, (L2MA, Chevrie-Muller, Simon et Fournier, 1997). Cependant, comme les résultats n'apportent pas d'informations complémentaires, nous ne présentons pas les résultats obtenus par Samuel à ces épreuves (cf. résultats en Annexes).

<sup>41</sup> Recherche portant sur les « *Interaction mère-enfant en situation logopédique* » et financée par le Fond National Suisse de la Recherche Scientifique (FNRS, subside n°100012-111938/1) dirigée par Mesdames les Professeures Geneviève de Weck (Université de Neuchâtel) et Anne Salazar Orvig (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3).

(Répétition de phrases et syntaxe B1 et B2). Celles-ci sont décrites plus précisément au chapitre XI.

Parallèlement, les enfants dysphasiques ont été observés lors d'une interaction en situation de jeu symbolique où ils interagissent avec leur mère. Cette observation permet d'analyser le langage de l'enfant en situation de jeu. Nous avons choisi une situation particulière : la situation de jeu symbolique. La consigne donnée aux participants est la suivante : « *Voilà une maison avec des personnages, des animaux et d'autres objets, nous aimerions que vous jouiez ensemble en imaginant une histoire. Vous avez environ un quart d'heure. Ne vous inquiétez pas du temps, nous vous avertirons quelques minutes avant la fin. Vous pouvez commencer.* ».

Cette situation est souvent décrite dans la littérature comme étant plus favorable aux enfants dysphasiques. En effet, elle est proche d'une situation familière et c'est une situation quasi-naturelle. Les locuteurs sont libres d'y participer comme ils le souhaitent et de diverses manières. De plus, selon de Weck et Rodi (2005), les productions verbales des locuteurs sont souvent observées dans des situations de communication référentielle ou de jeu symbolique par les cliniciens et les chercheurs. Ce dernier contexte « *peut être envisagé comme propice à l'exploration des ressources langagières de l'enfant sur le plan représentatif et communicatif* » (de Weck & Rodi, 2005 : 198). Par ailleurs, même si les interactions en situation de jeu symbolique sont moins standardisées que les tests structuraux, certains aspects le sont, notamment le matériel<sup>42</sup> (Batista & Le Normand, 2010), la consigne générale (cf. ci-dessus) et la durée de l'interaction qui sont les mêmes pour toutes les dyades que ce soit en pré-test ou post-test. De plus, dans la littérature portant sur l'évaluation des compétences langagières, le jeu symbolique semble être la situation la plus utilisée et au sein de laquelle les sujets emploient un 'langage spontané'<sup>43</sup> (Pariisse & Le Normand, 2007, Le Normand, Pariisse & H. Cohen, 2008, Le Maner-Idrissi *et al.*, 2009, Pariisse & Maillart, 2010). Par ailleurs, nous avons choisi la mère comme interlocuteur de l'enfant dans cette situation. Ce choix est principalement lié aux pratiques de notre discipline qui se focalise le plus souvent sur les interactions mère-enfant. Les interactions entre pairs ou père-enfant sont ainsi plus rarement

---

<sup>42</sup> Le matériel utilisé est une ferme Playmobil ® composée d'objets de la ferme et de cinq personnages.

<sup>43</sup> Nous reviendrons sur la notion de 'langage spontané' dans le cadre du chapitre XI. Cette expression est employée ici par opposition aux situations de tests au sein desquelles le langage de l'enfant est induit par la tâche linguistique demandée.

---

étudiées. La plupart des ouvrages généraux en acquisition du langage effleurent à peine la question même si les auteurs conviennent tous sur le rôle fondamental de ces interactions pour '*la socialisation, la construction personnelle et le développement cognitif*' de l'enfant (Delamotte-Legrand, 2008 : 30).

Enfin, nous avons adressé un questionnaire à différentes personnes encadrant régulièrement l'enfant. Le questionnaire utilisé est la version française de la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998) traduite par Maillart (2003). Cette grille d'observation permet d'évaluer principalement différents aspects de la communication (les initiatives des enfants dans la conversation, l'utilisation du contexte, les relations sociales, etc.). Elle a été utilisée pour voir si les enfants ayant des difficultés langagières, ne présentaient pas également des troubles pragmatiques. Cette grille n'a donc pas été utilisée pour valider ou non le diagnostic posé<sup>44</sup>.

Avec cette grille, des informations ont été obtenues sur le profil pragmatique des enfants dysphasiques. Par ailleurs, elle permet de voir si l'entourage de l'enfant a observé une évolution des compétences langagières des enfants.

## 2.2 LA PHASE D'OBSERVATION DES SEANCES DE REEDUCATION

Entre les phases de tests, une *phase d'observation des séances de rééducation* entre l'orthophoniste et l'enfant dysphasique est mise en place, sur une durée de 7 mois (correspondant en partie à la durée de l'année scolaire). Ces observations ont lieu à intervalles réguliers à partir du mois de décembre (toutes les 4 à 5 semaines) et jusqu'au mois de juin, ce qui revient à **sept observations** par enfant. Chaque séance de rééducation dure en moyenne 35 à 40 minutes.

---

<sup>44</sup> Nous renvoyons le lecteur au Chapitre XI pour une description plus détaillée de la grille et de la méthodologie employée par Bishop.

**Tableau 9- Récapitulatif des dates et âges des enfants aux différentes phases de l'étude (Phase d'observation, pré-test et post-test)**

<b>Phase d'observation</b>	<b>Samuel</b>	<b>Etelle</b>	<b>Julie</b>	<b>Ambroise</b>
PO1	2 décembre 2008	5 décembre 2008	2 décembre 2008	2 décembre 2008
Age PO1	8;11;13	6;07;27	6;01;24	6;00;06
PO2	6 janvier 2009	9 janvier 2009	6 janvier 2009	6 janvier 2009
Age PO2	9;00;18	6;09;01	6;02;29	6;00;11
PO3	3 février 2009	6 février 2009	3 février 2009	3 février 2009
Age PO3	9;01;15	6;09;28	6;03;26	6;01;08
PO4	9 mars 2009	6 mars 2009	3 mars 2009	3 mars 2009
Age PO4	9;02;18	6;10;26	6;04;23	6;02;05
PO5	10 avril 2009	7 avril 2009	10 avril 2009	7 avril 2009
Age PO5	9;03;22	6;11;30	6;06;02	6;03;12
PO6	5 mai 2009	11 mai 2009	7 mai 2009	5 mai 2009
Age PO6	9;04;16	7;01;03	6;06;29	6;04;09
PO7	5 juin 2009	5 juin 2009	2 juin 2009	5 juin 2009
Age PO7	9;05;17	7;01;28	6;07;29	6;05;10

Les séances de rééducation sont constituées de diverses activités qui sont liées aux difficultés de l'enfant (cf. Chapitre VI). Toutes les activités ont été choisies par les orthophonistes en fonction des séances de rééducation précédentes et de leurs objectifs thérapeutiques. Les séances enregistrées ne sont pas constituées à chaque fois des mêmes activités ni du même matériel. D'une séance à une autre, les activités proposées et le matériel utilisé peuvent être différents. Les activités sont hétérogènes et elles concernent différents aspects du langage (métalinguistique, lexicale, etc. ; cf. Chapitre VI).

### **3.0 RECUEIL DES DONNEES**

Toutes les interactions (mère-enfant dysphasique et orthophoniste-enfant dysphasique) ont été enregistrées en audio (à l'aide d'un dictaphone numérique et d'un micro) et en vidéo à l'aide d'une caméra munie d'un grand angle.

Lors de l'enregistrement des séances de rééducation, l'observatrice n'était pas présente. Seule la caméra sur un trépied se trouvait dans la salle. En revanche, lors des enregistrements des interactions mère-enfant, elle était présente.

---

Tous les dialogues sont intégralement transcrits en considérant les conduites verbales et non verbales pertinentes par rapport à l'activité en cours<sup>45</sup>.

Julie et Ambroise ont la même orthophoniste. Ces enfants ayant des syndromes dysphasiques différents (phonologique-syntaxique *vs.* réceptif), les données récoltées avaient également pour but de rendre compte des différences interactionnelles entre les deux dyades. Par ailleurs, nous avons été confrontée à une difficulté importante : le discours d'Ambroise était difficilement intelligible et le travail de transcription a parfois été très difficile à effectuer. Ainsi, conformément à l'objectif de comparer les deux dyades, nous avons réduit le corpus. En effet, pour les interactions entre Ambroise et son orthophoniste, nous avons transcrit seulement les activités communes à celles effectuées par Julie et son orthophoniste.

Par conséquent, pour les dyades de Samuel, Etelle et Julie, les séances de rééducation ont été intégralement transcrites et analysées. Pour la dyade constituée d'Ambroise et de son orthophoniste, huit activités ont été transcrites et analysées entre la première et la septième séance de rééducation (cinq activités lors de la première séance, deux activités lors de la deuxième séance et une activité lors de la cinquième séance).

### 3.1 TRANSCRIPTION DES DONNEES ORALES

Les enregistrements sont considérés comme des « données primaires ». A ces données s'ajoutent les données dites secondaires à savoir les transcriptions. Même si on les désigne sous le terme de 'secondaire', on ne peut nier, depuis le texte pionnier de Ochs (1979), l'importance de cette étape qui révèle les choix théoriques et interprétatifs du chercheur (Mondada, 2000, Mondada, 2008). Pour exploiter les données des corpora oraux, il est nécessaire de passer par une forme 'écrite' (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987 ; Blanche-Benveniste, 1997 ; Gadet, 2003 ; Dister & Simon, 2007, Biger, 2008). La transcription est donc une étape primordiale pour le traitement de données puisqu'elle permet de rendre visible et lisible ce qui est purement audible et visible.

Le travail de transcription présente des difficultés particulières. Premièrement, une difficulté technique peut être notée par rapport au matériel et à la qualité de l'enregistrement. En

---

<sup>45</sup> Toutes les transcriptions des interactions orthophoniste-enfant (IOE) et des interactions mère-enfant (IME) sont disponibles en Annexes.

---

situation naturelle, les enregistrements ne peuvent pas avoir une qualité optimale malgré le fait que les appareils d'enregistrement (audio et vidéo) soient de plus en plus performants. La qualité des enregistrements peut donc être un obstacle à la bonne conduite de la transcription. Deuxièmement, le transcripteur lui-même peut, involontairement, ne pas être objectif. Pour reprendre les mots de Blanche-Benveniste & Jeanjean (1987), « *l'oreille est un traître ; on écoute ce qu'on s'attend à écouter* » (*Ibid.* : 102). A cette déclaration, Bilger *et al.* (1997) ajoutent que l'oreille est « *surtout asservie à la recherche de signification* » (*Ibid.* : 58). Certes, notre oreille peut nous amener à entendre des éléments non produits mais elle cherche toujours à retrouver un sens aux énoncés entendus. Une transcription présente toujours une part de subjectivité (Ochs, 1979). Le transcripteur est confronté à une prise de décision. Il peut toujours être tenté de 'corriger' une production en fonction de la norme de l'écrit (Falbo, 2005) relevant ici de l'idée paradoxale de transcrire la langue parlée (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987, Blanche-Benveniste, 1997, Gadet, 2003). En effet, pour analyser le langage oral, il est nécessaire de passer par une forme écrite. Il ne faut pas transcrire en ayant pour modèle les formes de l'écrit ou les représentations qu'on peut avoir de l'oral. Le transcripteur doit alors avoir conscience des formes produites à l'oral qui le caractérisent, telles que les répétitions, les auto-reformulations, les hésitations, etc. Cappeau (2008a, 2008b) note cinq principales difficultés à transcrire de l'oral : les conventions, les oublis, les ajouts, les transformations et l'orthographe.

Cette étude est constituée de deux types de données : d'une part, les interactions orthophoniste – enfant dysphasique, et d'autre part, les interactions mère-enfant dysphasique dans le but d'évaluer les compétences langagières des enfants.

Comme les deux types de données ont été mis en place pour des objectifs différents, la nature des conventions de transcription diffère en fonction de ces derniers. Malgré ces différences, les caractéristiques qui sont propres à l'oral ont toujours été prises en compte.

### 3.1.1 TRANSCRIPTION DES INTERACTIONS ORTHOPHONISTE-ENFANT DYSPHASIQUE

Pour les interactions orthophoniste-enfant, nous avons repris les conventions de transcription établies dans le cadre d'une recherche financée par le Fond National Suisse de la Recherche Scientifique (FNRS, subside n°100012-111938/1) intitulée « *Interaction mère-enfant en*

*situation logopédique* » et mises en place par Mesdames les Professeures Geneviève de Weck (Université de Neuchâtel) et Anne Salazar Orvig (Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3)<sup>46</sup>.

Pour effectuer les transcriptions des interactions orthophoniste-enfant, nous n'avons pas utilisé de logiciel propre à ce type de travail (comme ELAN, PRAAT ou TRANSANA). Elles ont été réalisées sur le logiciel Microsoft Office Word.

Nous présentons les points principaux ici mais l'ensemble des conventions de transcription est donné en annexes.

Les transcriptions se présentent sous forme linéaire. Le discours des locuteurs est considéré en tenant compte de la prise de parole et des actions des locuteurs en tour de parole. La transcription est donc marquée par l'alternance régulière des prises de parole et/ou des actions de ces derniers.

Des choix ont été faits pour la mise en page de la transcription. L'enfant ayant atteint un certain niveau langagier, contrairement à de très jeunes enfants, la transcription est orthographique. Cependant, dans la mesure où les enfants présentent des troubles phonologiques, certains segments sont transcrits en phonétique lorsqu'ils sont modifiés phonologiquement par les enfants (cf. SAM 1, Exemple 5) et en indiquant à la suite entre accolades le terme cible.

**Exemple 5 – Segments transcrits en phonétique (SAM 1)**

SAM 1 - ((pose son manteau sur la chaise)) on fait quel jeu [emɛ̃nã] {maintenant}.  
ORT 2 - et bah je vais te montrer un nouveau jeu .

Dans le cas d'une omission / élision d'un phonème ou d'une syllabe, le phonème ou la syllabe non produit(e) est mis(e) entre parenthèses. (Exemple : SAM 74 '[...] c'est pou(r) toi .', Corpus de Samuel PO1).

---

<sup>46</sup> Nous remercions toutes les personnes qui ont collaboré à cette recherche (Tiziana Bignasca, Cristina Corlateanu, Séverine Gendre, Juliane Ingold, Jeanne Pantet, Somayeh Rahmati, Stefano Rezzonico, Céline Schwab Stobener).

Les segments inaudibles sont transcrits entre accolades {xxx} ainsi que les transcriptions incertaines (par exemple ‘{terrible}’). S’il y a une hésitation entre deux interprétations, on les note de la manière suivante {manger / ranger}.

Les accentuations sont notées en majuscules (par exemple : SALUT ou SALut).

Les chevauchements de parole sont notés en soulignant les paroles chevauchées dans les deux tours de parole comme dans l’exemple suivant :

**Exemple 6 – Cas de chevauchement de paroles entre deux locuteurs**

- SAM 78 - je veux manger un :: [pweʃɔ̃] {poisson} {s’il vous plaît} !  
 ORT 79 - tu veux manger un poisson ? t’as faim déjà ?  
 SAM 79 - ouais : .

Les énoncés sont délimités et sont le reflet d’une pré-analyse de leurs valeurs illocutoires. Nous utilisons les symboles suivants : ‘.’ pour les assertions, ‘!’ pour les exclamations, ‘¡’ pour les ordres, ‘?’ pour les interrogations, ‘+’ pour les ébauches orales et ‘→’ pour les énoncés en suspens. Par ailleurs, l’auto-interruption (‘▲’) et l’hétéro-interruption (‘▲▲’) d’un énoncé sont également transcrites.

Dans les transcriptions de données orales, la question de la ponctuation est problématique. Les corpora de langue parlée transcrits à des fins de recherche en linguistique ne sont généralement pas ponctués. Par exemple, une petite pause ne correspond pas forcément à une virgule à l’écrit. Toutefois, pour que la transcription reste lisible, certaines marques sont utilisées pour noter les pauses : / pour une pause courte (inférieure à 1 seconde), // pour une pause moyenne (entre 1 seconde et 3 secondes), (x sec.) pour les pauses longues supérieures à 3 secondes.

Tous les gestes communicationnels sont pris en compte en les notant entre double parenthèses et dans une taille de police inférieure de 2 points. Nous indiquons s’ils sont produits de manière simultanée à la parole du locuteur par le signe ‘=’ ou de manière simultanée à une autre conduite non verbale ou verbale de l’interlocuteur par le signe ‘°’ (cf. Exemple 7).

**Exemple 7 – Descriptions des conduites non verbales et cas de simultanéité**

- ORT 75 - ouais : / °l’autre partie DU papillon : . = ((pose la seconde partie du papillon))°  
 SAM 75 - °((pioche une carte))° ((rire)) = ((pose la carte piochée))

De même, nous avons *décrit* (plus que transcrit, pour reprendre le terme de Mondada, 2000) les comportements vocaux comme les rires ((rire)), les chuchotements entre double parenthèses et un astérisque ‘\*’ marque la fin du comportement (exemple : ‘((*en chuchotant*)) *c’est le [pwaʃ̃] {poisson} .\**’, SAM 76, Corpus de Samuel PO1).

### 3.1.2 TRANSCRIPTION DES INTERACTIONS MÈRE-ENFANT DYSPHASIQUE

Les données transcrites des interactions mère-enfant dysphasique permettent d’évaluer le langage de l’enfant dans une situation naturelle de dialogue. A partir de cette transcription, des analyses phonologique, morphosyntaxique, lexicale et pragmatique sont effectuées. Les analyses demandent d’avoir les données principalement verbales des locuteurs.

De manière à pouvoir réaliser des analyses automatiques à partir de ces transcriptions, nous avons choisi de transcrire ces données à l’aide du logiciel CLAN. Les conventions de transcription employées sont celles du système CHAT de CHILDES (MacWhinney, 2000) qui ont été adaptées pour le projet de recherche DIAREF<sup>47</sup> (cf. Annexes)<sup>48</sup>.

Chaque transcription débute par des données descriptives du corpus, notamment sur les participants, la situation (cf. Exemple 8).

#### Exemple 8 – En-tête d’une transcription via CLAN

```
@Begin
@Languages:   fr
@Participants: CHI Samuel Mother, MOT Mother, OBS Christine Observer
@ID:         fr|Corpus_Samuel_Prétest|CHI|8;11.00|male||Target_Child||
@ID:         fr|Corpus_Samuel_Prétest|MOT||female|||Mother||
@ID:         fr|Corpus_Samuel_Prétest|OBS||female|||Observer||
@Time Duration:00:01-20:00
@Situation:   CHI MOT et OBS sont dans une salle à l'hôpital de Garches
@Transcriber: CdS
@Media:       IME_Samuel_PRE, video
```

<sup>47</sup> Ce Projet intitulé « *L’acquisition en dialogue des expressions référentielles : approches multidimensionnelles* » est financé par l’Agence Nationale de la Recherche (Programme "Enfants et enfance" - ANR 09 - ENFT – 055). Il est coordonné par Madame la Professeure Anne Salazar Orvig (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3).

<sup>48</sup> Voir les articles suivants pour une synthèse sur les méthodes de transcription et de codage via le système CHAT de CHILDES : Morgenstern & Parisse, 2007 et C. Rossi & Morgenstern (2008).

La transcription se présente de façon linéaire. Pour les besoins de l'analyse automatique, il a été nécessaire de découper chaque tour de parole en énoncé. « L'énoncé » est considéré comme une unité opérationnelle. Une prise de parole de la part d'un locuteur peut être constituée d'un énoncé ou de plusieurs énoncés. Celui-ci se définit par sa cohésion syntaxique interne et son indépendance syntaxique vis-à-vis des autres énoncés (précédent et suivant). Un énoncé peut contenir des incises ou des particules interrogatives telles que *'hein ? n'est-ce pas ?'* qui sont considérées comme faisant partie de celui-ci. Des critères prosodiques sont pris en compte pour repérer les énoncés, tels que les pauses.

Ainsi, dans l'Exemple 9, la prise de parole de la mère (ligne 287 à 290) *'ah je peux aller avec papa aussi papa papa papa je veux aller avec toi hop on saute et voilà'* est constituée de quatre énoncés tandis que sa prise de parole précédente était composée d'un seul énoncé (cf. ligne 283).

#### Exemple 9 – Transcription en énoncé

[...]

283 \*MOT:        **maman pourquoi Luc s' en va avec papa ?**  
 284 \*CHI:        parce que tu vas avec papa .  
 285 %pho:        pas kə ty va avɛ papa  
 286 %mod:        paʁs kə ty va avɛk papa  
 287 \*MOT:        **ah je peux aller avec papa aussi ?**  
 288 \*MOT:        **papa papa papa je veux aller avec toi .**  
 289 \*MOT:        **hop on saute .**  
 290 \*MOT:        **et voilà .**  
 291 \*CHI:        attache ta ceinture ma fille hein ?  
 292 %pho:        ataf ta sɛty ma fij  
 293 %mod:        ataf ta sɛtyʁ ma fij  
 294 \*MOT:        d'accord .  
 295 \*MOT:        voilà on s'en va .

Les locuteurs sont identifiés par les premières lettres de leur rôle (MOT pour mother / mère, CHI pour child / enfant). Chaque ligne transcrite correspond à un énoncé produit par un locuteur. Cette ligne nommée ligne principale est transcrite de manière orthographique.

#### Exemple 10 – Transcription sous clan, exemple d'une ligne principale

\*MOT:        alors faut que je prenne un petit bonhomme avec?

A cette ligne principale, des lignes dépendantes ou secondaires sont attribuées :

- %pho correspond à la production phonologique du locuteur,
- %mod correspond au modèle phonologique en langue adulte (en tenant compte des caractéristiques de l'oral et non de l'écrit),
- %act renvoie à toutes les conduites non verbales des locuteurs,
- %sit correspond à la description de la situation pendant la prise de parole d'un locuteur,
- %com correspond aux commentaires du transcripteur,
- %int renvoie au degré de certitude de l'interprétation du transcripteur.

Les lignes %pho et %mod ne sont transcrites que pour les énoncés de l'enfant. Pour effectuer par la suite les analyses automatiques, il est nécessaire de faire une transcription en phonétique par mot. Le nombre d'éléments sur la ligne principale et sur les lignes secondaires '%pho', '%mod' doit être identique.

#### Exemple 11 – Lignes secondaires %pho et %mod

\*CHI: le petit oiseau.  
**%pho: lə pəti wazo**  
**%mod: lə pəti twazo**  
 \*MOT: alors faut que je prenne un petit bonhomme avec?  
 \*CHI: oui.  
**%pho: wi**  
**%mod: wi**

Dans le cas de gestes qui ne sont pas accompagnés de parole, on note '0.' sur la ligne principale comme dans l'exemple suivant :

#### Exemple 12 – Description de conduites non verbales isolées

\*CHI: **0.**  
**%act: hennit et fait avancer un animal**  
 \*MOT: attends il se sauve il se sauve.  
 \*CHI: **0.**  
**%act: vocalisation et fait avancer un personnage vers le personnage de MOT**

L'ordre d'apparition des lignes dépendantes est le suivante : %pho, %mod, %act, %com, %sit. Au moment de l'analyse des données, une ligne %mor a été ajoutée de manière automatique pour l'analyse morphosyntaxique (cf. Chapitre XI).

Les énoncés sont délimités selon qu'il s'agit d'un énoncé affirmatif '.', d'un énoncé interrogatif '?', d'un énoncé exclamatif '!', s'il est inachevé '+... ' ou s'il est produit sous forme d'ébauche '+.. ?'.

Les segments inaudibles ou inintelligibles sont transcrits par 'xx'. Comme le même nombre de termes doit apparaître sur la ligne principale et les lignes secondaires de phonétique et de modèle, le symbole '\$' est transcrit sur la ligne %pho et 'x' sur celle %mod (cf. Exemple 13).

**Exemple 13 – Segments inintelligibles – Corpus d'Etelle, pré-test**

\*CHI: et c'est xx.  
%pho: e se \$  
%mod: e se x

Les pauses sont notées sur la ligne principale par un point entre parenthèses '(.)' (cf. Exemple 14).

**Exemple 14 – Transcription d'une pause sur la ligne principale (MOT) – Corpus de Samuel, pré-test**

\*MOT: et toi tu prends la maman et le petit garçon (.) voilà.  
\*CHI: et voilà!  
%pho: e vwala  
%mod: e vwala

Les comportements vocaux sont notés entre crochets de la manière suivante : [=! rit], [=! sourit], [=! crie]...

Les conduites non verbales des locuteurs sont transcrites mais de manière moins intense que pour les interactions orthophoniste-enfant. Ce choix est lié à nos objectifs de recherche et aux analyses élaborées par la suite.

#### **4.0 ANALYSE DE CORPUS**

Les méthodes d'analyse seront présentées au fur et à mesure de l'avancée des chapitres. Nous donnons toutefois quelques indications générales sur ces analyses. Comme nous l'avons mentionné en introduction générale, les analyses proposées s'organisent autour de deux axes selon les données observées : d'une part, l'analyse des interventions des orthophonistes et des enfants lors des séances de rééducation (cf. Chapitre VI, VII, VIII, IX, X) et, d'autre part, l'analyse du langage des enfants lorsqu'ils interagissent avec leurs mères (cf. Chapitre XI).

---

#### 4.1 ANALYSE DES INTERACTIONS ORTHOPHONISTE-ENFANT

Les analyses sont orientées en fonction de notre double objectif, à savoir décrire la situation de rééducation orthophonique et dégager les caractéristiques et les spécificités des conduites langagières des orthophonistes.

Le fonctionnement des interactions est analysé en caractérisant d'une part les activités mises en place par les orthophonistes (cf. Chapitre VI) et d'autre part les caractéristiques interactionnelles et dialogiques des interactions (cf. Chapitre VII à X).

Les processus de rééducation sont considérés par une analyse locale des formes et des fonctions des interventions des orthophonistes (cf. Chapitre VII) et leurs effets sur le discours des enfants dysphasiques par l'analyse des réactions des enfants aux interventions des orthophonistes (cf. Chapitre VIII). Par la suite, nous regardons de manière spécifique la façon dont les orthophonistes orientent le dialogue en traitant la parole des enfants et en leur donnant sens (cf. Chapitre IX). Enfin, une analyse plus globale des conduites des orthophonistes est menée en mettant en évidence les stratégies déployées pour aider les enfants lorsqu'ils sont en difficulté pour accomplir une tâche langagière (cf. Chapitre X). Dans le cadre de ce dernier chapitre, nous mettons en place une comparaison entre une dyade orthophoniste-enfant et deux dyades mère-enfant de même âge dans une situation de communication similaire (une activité de devinette). Ces données sont considérées seulement à titre illustratif et comme une première piste de réflexion. Cette comparaison permet d'observer les spécificités des stratégies déployées par l'orthophoniste pour aider les enfants dans le dialogue par rapport aux conduites des mères. Ces résultats devront être confirmés par la mise en place d'une recherche spécifique sur la comparaison des conduites de différents types de locuteurs (orthophoniste, mère, institutrice...) dans des situations d'interaction semblables.

Globalement, nos analyses partent d'une vue d'ensemble des interactions en rééducation orthophonique en observant plus particulièrement les activités et elles s'orientent vers un niveau plus local en rendant compte des caractéristiques des interventions des orthophonistes et des enfants de manière minutieuse. Cette analyse à un niveau local est ce qui permet ensuite de mettre en évidence des formats d'interaction récurrents au sein desquels des stratégies de rééducation sont observées. L'ensemble de ces analyses servent, d'une part, à décrire

minutieusement la situation de rééducation orthophonique et la façon dont les orthophonistes interviennent avec un patient présentant des troubles du développement du langage et, d'autre part, à caractériser les approches rééducatives des orthophonistes observées et les situer par rapport aux différentes approches d'intervention décrites au chapitre III.

Toutes les catégories d'analyses sont décrites et discutées au sein même des chapitres. Elles s'effectuent à chaque fois sur l'ensemble des activités proposées par les orthophonistes et en fonction des enfants. Toutefois, de manière ponctuelle, certaines analyses sont réalisées sur un sous-ensemble du corpus en considérant une activité particulière, telle que celle de dénomination, par exemple. Regarder plus spécifiquement un sous-ensemble du corpus permet d'obtenir des résultats plus homogènes et plus fiables.

Notre démarche allie des analyses quantitatives et qualitatives des données. Pour les analyses quantitatives, nous nous sommes servie du tableur de Microsoft Office Excel comme base de données permettant par la suite d'effectuer les différents calculs automatiquement.

#### **4.2 ANALYSE DES INTERACTIONS MERE-ENFANT**

L'objectif des analyses des interactions mère-enfant est d'évaluer les compétences langagières des enfants et de rendre compte des effets des processus de rééducation déployés par les orthophonistes. Des analyses phonologique, morphosyntaxique, lexicale et pragmatique du langage des enfants en situation de test et d'interaction en situation de jeu sont effectuées dans le but d'évaluer l'évolution de leurs compétences entre les phases de pré-test et de post-test. Par ailleurs, l'évolution des compétences langagières des enfants est mise en relation avec ce qui se passe lors des séances de rééducation (les types d'activités et les types d'interventions produits par les orthophonistes).

Pour évaluer les compétences langagières des enfants, certaines analyses sont faites de manière automatique via l'outil CLAN (analyse phonologique et lexicale), d'autres sont réalisées manuellement en utilisant le tableur de Microsoft Office Excel comme base de données à partir de la création d'une grille d'analyse (morphosyntaxique, pragmatique). Toutes les analyses sont décrites au sein du chapitre XI.

# **PARTIE III**

## **ANALYSES & RESULTATS**

- CHAPITRE VI LES TYPES D'ACTIVITES LANGAGIERES EN SITUATION DE REEDUCATION ORTHOPHONIQUE
- CHAPITRE VII DESCRIPTION DES INTERVENTIONS DES ORTHOPHONISTES
- CHAPITRE VIII REACTIONS DES ENFANTS DYSPHASIQUES AUX INTERVENTIONS CENTREES SUR LE LANGAGE DES ORTHOPHONISTES
- CHAPITRE IX TRAITEMENT DES INTERVENTIONS DES ENFANTS DYSPHASIQUES PAR LES ORTHOPHONISTES
- CHAPITRE X STRATEGIES DES ORTHOPHONISTES EN DIALOGUE
- CHAPITRE XI EVOLUTION DES COMPETENCES LANGAGIERES DES ENFANTS DYSPHASIQUES



# CHAPITRE VI

## LES TYPES D'ACTIVITES LANGAGIERES

### EN SITUATION DE REEDUCATION

### ORTHOPHONIQUE

---

Les activités mobilisées en séance de rééducation orthophonique sont très hétérogènes et visent différentes compétences langagières (métalinguistiques, phonologiques, lexicales, etc.). De plus, selon l'activité proposée, les productions des locuteurs sont de nature et de longueur variées allant d'un phonème, une syllabe, un syntagme nominal à la production d'un discours. Une première typologie des types d'activités a donc été constituée. Elle prend en compte la nature des activités, le niveau linguistique et l'unité linguistique ciblés à travers une démarche empirique comme le soulignent Filliettaz et Grobet (1999).

Les situations observées ici s'inscrivent dans le cadre d'une rééducation individuelle centrée sur le sujet lui-même et elles ne sont pas en relation avec une guidance parentale spécifique (Brin *et al.*, 1997 [2011], Berney, 2003, Piérart, 2004b, Rosat, 2005). Il s'agit d'une interaction à deux, il n'y a pas de rééducation de groupe par la réalisation de tâche entre pairs. Les attentes de l'intervention orthophonique sont de remédier aux difficultés langagières et de

développer les compétences pragmatiques, les fonctions cognitives transversales et les compétences du langage oral et écrit ainsi que les compétences métalinguistiques (Coquet & Ferrand, 2004). La rééducation est organisée autour d'exercices structuraux pré-organisés, systématiques et progressifs en ciblant des compétences insuffisantes avec différents supports comme des jeux de cartes, didactiques, de société, des exercices avec du matériel à visée rééducative (Coquet & Ferrand, 2004). L'intervention de l'orthophoniste est orientée par le choix d'un '*contenu linguistique pré-programmé en dehors de son contexte d'utilisation (Ibid. : 79)*'. Cette approche formelle est employée par toutes les orthophonistes observées en séance de rééducation dans le cadre de notre recherche. Les activités libres ou semi-dirigées, comme les jeux symboliques (Rodi, 2007) ou les échanges autour d'un livre, sont relativement rares. Au sein de chaque exercice proposé pendant la séance de rééducation, il peut y avoir une ou plusieurs activités langagières mobilisées au cours desquelles les locuteurs doivent accomplir une tâche linguistique particulière. Par exemple, lorsqu'une orthophoniste propose un exercice comme un jeu de sept familles, deux activités de langage oral sur le versant de la production sont mobilisées : tout d'abord, une activité de dénomination est mise en place préalablement pour s'assurer que tous les participants connaissent les items de l'exercice, et ensuite commence l'activité centrale de demandes formatées de type '*dans la famille X, je voudrais Y*'.

Parallèlement au travail des orthophonistes qui se centrent sur les productions verbales, les supports des exercices proposés amènent les participants à manipuler les éléments constitutifs des jeux. Ainsi, les joueurs piochent des cartes, déplacent des pions, etc. Ces actions font partie intégrante du jeu et de son bon fonctionnement. Par ailleurs, d'autres formes d'exercices n'ont pas nécessité de matériel particulier, comme les exercices de segmentation syllabique ou phonémique pour lesquels le support est le modèle proposé oralement par les orthophonistes. De plus, un même matériel ou un même type de jeu peut être utilisé d'une seule manière (cf. Exemple 15) ou de différentes manières (cf. Exemple 16) selon les objectifs de l'orthophoniste.

L'Exemple 15 est extrait d'un jeu de loto fonctionnant sur la rime. Un seul exercice est proposé et il est centré sur la conscience phonologique. Il s'agit d'assembler des paires de

mots qui riment ensemble. Pour sa réalisation, différentes étapes sont nécessaires (cf. section 2).

**Exemple 15 - Jeu de Loto de rime constitué d'une seule activité métaphonologique (Corpus de Samuel - PO4)**

- SAM 37 - ((vocalisation)) le chameau . ((montre sa carte à l'orthophoniste))  
 ORT 39 - chameau . / qu'est-ce que tu entends comme son à la fin ?  
 SAM 38 - mhm :: [o] !  
 ORT 40 - [o] . alors° il faut que tu trouves un mot qui rime avec chameau .°  
 SAM 39 - °((vocalisation, tout bas))°  
 (2 sec)  
 SAM 40 - ((regarde la planche de jeu)) domino !  
 ORT 41 - domino ! bravo !

L'Exemple 16 est extrait de la phase d'observation numéro 1 de l'interaction entre Julie et son orthophoniste. Cette dernière a proposé à l'enfant le jeu '*la chambre de Léa*®'. Ce jeu permet de travailler l'organisation de l'espace représenté sur un plateau de jeu. Il est constitué d'un plateau de jeu sur lequel figure une chambre et d'une fiche qui doit être lue par les participants pour accomplir les actions écrites comme « le clown est à côté de l'armoire ». Cette fiche est appelée 'le code' car il est constitué de pictogrammes symbolisant les éléments lexicaux. Il peut être utilisé de plusieurs manières (successives ou alternatives) : comme compréhension de consigne (« *le ballon rouge est dans le coffre* . » ORT 304, cf. de ORT 304 à JUL 301) lorsque l'orthophoniste lit 'le code' et que l'enfant doit accomplir l'action ; comme lecture de phrases codées (le *pictogramme est pictogramme du objet représenté*) et comme production verbale suite aux questions posées par l'orthophoniste (« *où est-ce qu'on a mis la poupée qui sourit ?* » ORT 322, cf. de ORT 322 à ORT 324).

**Exemple 16 - Jeu 'La chambre de Léa' constitué de diverses activités langagières (Corpus Julie - PO1)**

- ORT 304 - le ballon rouge est dans le coffre . °((prend une de ses cartes et la place sur le plateau de jeu))°  
 JUL 298 - °((prend une de ses cartes et la place sur le plateau de jeu))° c'est pas bon : . ((déplace sa carte sur le plateau de jeu)) ça y est : !  
 ORT 305 - le ballon avec de petits points est à côté du coffre : . °((prend une de ses cartes et la place sur le plateau de jeu))°  
 JUL 299 - °((prend une de ses cartes et la place sur le plateau de jeu))° ça y est ?  
 ORT 306 - à côté du coffre : .  
 JUL 300 - l'autre ?  
 (4 sec)  
 JUL 301 - c'est bon .  
 [...]

- ORT 322 - ça c'est : les codes : enfin c'est pour s'aider si on a besoin . = ((pose la feuille à ses côtés)) mais là on a pas eu besoin . // où est-ce qu'on a mis la poupée qui sourit ?  
JUL 317 - ((pointe un endroit sur le plateau de jeu))  
ORT 323 - elle est où ? // elle est :: + ((fait un geste indiquant sous à l'aide de ses deux mains))  
JUL 318 - sous le lit . = ((fait le même geste que l'orthophoniste))  
ORT 324 - elle est SOUS le lit . bravo .

L'interaction verbale en situation de rééducation orthophonique ne se définit pas seulement par des caractéristiques dites 'externes' (telles que les composantes du contexte). En effet, on peut également lui attribuer des caractéristiques 'internes', liées notamment aux exercices pré-structurés proposés par les orthophonistes lors de la rééducation, et au sein desquels des activités langagières sont mobilisées.

L'objectif principal de ce chapitre est de présenter le fonctionnement interactionnel des séances de rééducation orthophonique. Pour y parvenir, nous proposons, dans un premier temps, de décrire les activités proposées lors des séances de rééducation observées (cf. section 1), et de caractériser les tâches langagières constitutives des activités (cf. section 2) ; dans un second temps, de présenter l'organisation fonctionnelle des interactions (cf. section 3), et en dernier lieu, d'observer les spécificités des séances de rééducation en nous centrant sur la distribution des types d'activités, les unités linguistiques ciblées et le type de tâche accomplie (cf. section 4).

## 1.0 TYPOLOGIE DES ACTIVITES PROPOSEES EN SITUATION DE REEDUCATION ORTHOPHONIQUE

Nous proposons une typologie des activités mises en place par les orthophonistes<sup>49</sup> en rééducation. Celles-ci sont présentées en fonction a) de leur nature et des compétences mobilisées (métalinguistique, langage oral, langage écrit, répétition), b) de leur spécificité langagière (métalinguistique : métaphonologique, métasémantique, métamorphologique ; langage oral : expression vs. compréhension ; langage écrit : lecture vs. écriture ; répétition : lexicale) c) de l'unité linguistique ciblée (phrase simple, phrase complexe, syntagme nominal,

---

<sup>49</sup> Nous sommes totalement consciente qu'il s'agit d'une typologie très restreinte par l'observation 'limitée' des séances de rééducation enregistrées dans le cadre de cette thèse.

syllabe, phonème etc.)<sup>50</sup>. Cette classification sert à décrire les activités proposées par les orthophonistes. En outre, elle est également utilisée comme un outil opérationnel permettant de rendre plus fiables les résultats relatifs aux conduites des locuteurs dans ces activités. En effet, nous pourrions par la suite (cf. Chapitres VII, VIII, IX, X, XI) observer les résultats de manière générale et en fonction des types d'activités. La classification proposée n'est pas exhaustive et elle inclut seulement les activités observées dans le cadre de cette étude.

Avant de présenter cette typologie, de courts extraits de corpus sont présentés dans le but de montrer au lecteur l'hétérogénéité des activités mises en place lors de la rééducation. Les extraits ci-dessous (Exemple 17, Exemple 18 et Exemple 19) sont tirés de trois interactions différentes représentant chacune des exercices propres à la rééducation orthophonique et s'inscrivant dans un objectif spécifique.

Le premier exemple est tiré d'un jeu de cartes 'le pouilleux'. Il s'agit d'un exercice qui se focalise sur les vêtements et au cours duquel l'enfant doit réunir deux items semblables. On se situe ici dans le domaine lexical. Le travail consiste en une mise en relation d'un référent et d'une forme ainsi que la mobilisation d'un champ lexical.

#### Exemple 17- Jeu du pouilleux - Corpus de Samuel (PO3)

- SAM 85 - ((pioche une carte et la tend en l'air))  
 ORT 86 - qu'est ce que c'est ça ?  
 SAM 86 - ouais . la [zyp] {jupe} .  
 ORT 87 - la jupe .  
 SAM 87 - allez {une aut(re) [dœʁ]} ah ah ! = ((pose une paire sur la table)) ((tend ses cartes à l'orthophoniste))  
 ORT 88 - ((pioche une carte)) le bonnet . = ((montre la carte à Samuel))

<sup>50</sup> Nous parlons de *phrase* et non d'énoncé même si nous sommes consciente que la notion de phrase est problématique et renvoie à une abstraction grammaticale. Il s'agit bien de phrase et non d'énoncé, car l'orthophoniste cherche à faire produire des structures aux enfants. Elle ne cible pas la production d'un énoncé adressé à quelqu'un dans un contexte donné. En effet, elles se focalisent sur des unités structurales de la langue. Dans les activités où l'unité linguistique ciblée est la phrase celle-ci repose toujours sur un modèle canonique proche de ce qu'on pourrait retrouver à l'écrit (par exemple, S-V-O). En ce sens, nous avons gardé le terme 'phrase' lorsque nous parlons des cibles linguistiques des activités et des tâches langagières. J'oppose phrase simple et phrase complexe. Par ailleurs, une phrase est dite complexe à partir du moment où elle contient une proposition subordonnée. De même, syntagme nominal simple est opposé à syntagme nominal complexe dès lors que le nom est modifié par un adjectif, un syntagme prépositionnel ou une proposition relative. Le syntagme nominal simple peut être produit avec ou sans déterminant dans certaines activités.

Dans l'Exemple 18, l'enfant doit associer deux items ayant une syllabe commune comme la paire 'lapin' et 'lama'. La démarche cible ici les compétences métaphonologiques de l'enfant et la conscience phonologique. L'exercice permet de travailler la structure syllabique des lexèmes.

**Exemple 18 - Jeu de loto - Corpus de Samuel (PO7)**

- SAM 62 - ((pioche une carte)) [lɔpɛ̃] {lapin} .  
 ORT 65 - comment t(u) as dit ?  
 SAM 63 - lapin .  
 ORT 66 - lapin . alors il faut que tu cherches un autre mot soit un mot où tu entends [la] dedans soit un mot où on entend [pɛ̃] .  
 SAM 64 - [pɛ̃] . [ɛ̃] . ((rire))  
 ORT 67 - c'est la syllabe . hein ? donc c'est un gros morceau . / soit un mot où tu entends [la] soit un mot où tu entends [pɛ̃] . = ((en levant la main à chaque syllabe prononcée))  
 SAM 65 - [pɛ̃] / [nɛ̃pɛ̃] . = ((en montrant une image sur le plateau de jeu))  
 (10 sec)  
 SAM 66 - là ? = ((en posant la carte sur une image de la planche de jeu))  
 ORT 68 - c'était quoi en-dessous ? j'ai pas vu .  
 SAM 67 - ((soulève la carte)) l'ordinateur .  
 ORT 69 - est-ce que dans Ordinateur (il) y a un moment où tu entends [la] / ou alors un moment où tu entends [pɛ̃] ? / dans ordinateur .  
 SAM 68 - nan .  
 ORT 70 - nan . / c'est pas celui-là .  
 SAM 69 - un pain ? / peut êt(re) .  
 ORT 71 - comment ?  
 SAM 70 - un pain .  
 ORT 72 - où est-ce que tu vois ça ?  
 SAM 71 - nan en [ezãp] {exemple} pain .  
 ORT 73 - ah en exemple . en exemple (il) y aurait pu avoir le dessin du pain exactement .  
 SAM 72 - ici . = ((montre une image sur le plateau de jeu))  
 ORT 74 - ça c'est quoi ça ?  
 (2 sec)  
 ORT 75 - comment ça s'appelle ça ? = ((pointe du doigt l'image))  
 SAM 73 - [sabɔ̃] {chameau} .  
 ORT 76 - alors chameau . t(u) es sûr que c'est un chameau ?  
 SAM 74 - nan .  
 ORT 77 - non c'est pas un chameau .  
 SAM 75 - {un poney} .  
 ORT 78 - mais de toute façon chameau ça marche pas . / parce que cha :meau : (il) y a rien de pareil avec la :pin : .  
 SAM 76 - [samo] {chameau} nan . ((regarde les autres images sur la planche de jeu)) un {xxx} .  
 ORT 79 - par contre ça c'est un animal qui s'appelle un la :ma .  
 SAM 77 - la :ma . uhm : ah [la] .  
 ORT 80 - voilà . = ((fait un signe de confirmation de la tête))  
 SAM 78 - voilà . = ((pose la carte sur l'image))

ORT 81 - lama et lapin . / alors à moi .

Dans l'Exemple 19, l'orthophoniste et l'enfant 'jouent' à un jeu de 7 familles (des familles de phonèmes : /ʁ/, /l/, /t/, etc.). Le locuteur doit donc demander à son interlocuteur un item appartenant à une famille dans l'objectif de la compléter. L'exercice a une double focalisation. D'une part, le travail porte sur des relations d'appartenance d'un item par rapport à un ensemble et à une catégorisation hiérarchique qui se base ici sur une relation métaphonologique. D'autre part, l'exercice cible également la production verbale d'un énoncé ritualisé et construit socialement par les locuteurs.

#### Exemple 19 - Jeu de 7 familles - Corpus de Julie (PO1)

JUL 99 - à moi : .

ORT 102 - oui : .

JUL 100 - dans la famille [t t :] = ((fait geste du [l], Borel-Maisonny))<sup>51</sup> j'ai envie :: la télé : !

ORT 103 - d'accord :: . = ((tend la carte à Julie))

JUL 101 - ((prend la carte)) ah ah :: !

ORT 104 - et puis quoi d'autre ?

JUL 102 - {eh eh} dans la famille des des : le RObinet : .

ORT 105 - ah bon ?

JUL 103 - [ʁ]

ORT 106 - dans la famille du [ʁ] = ((fait geste du [ʁ], Borel-Maisonny)) tu veux maintenant ? tu veux pas continuer dans la famille du [t :] ? = ((fait geste du [t], Borel-Maisonny))

JUL 104 - j'ai envie :: le perroquet : .

ORT 107 - dans quelle famille alors ?

JUL 105 - [ʁ ::]

ORT 108 - mhm je ne l'ai pas : . = ((en faisant un signe négatif de la tête))

JUL 106 - [ʁ ::] ((pioche une carte)) pas bonne pioche .

Les exemples ci-dessus montrent l'hétérogénéité des activités proposées en situation de rééducation. Celles-ci sont liés aux objectifs thérapeutiques et aux difficultés langagières des enfants. Chaque activité s'inscrit dans un domaine linguistique spécifique (lexical, phonologique, discursif) qui amène l'enfant à produire des interventions de dimensions différentes (un syntagme nominal vs. un énoncé complet). Si on se réfère aux exemples précédents, alors que dans l'Exemple 17, la production verbale minimale attendue par l'orthophoniste est un syntagme nominal constitué d'un déterminant et d'un nom ('*la [zyp] {jupe}*' en SAM 86), elle est plus importante dans l'Exemple 19 puisque c'est un énoncé complet qui est attendu comme en JUL 100 '*dans la famille [t t :] = ((fait geste du [l], Borel-*

<sup>51</sup> Les gestes Borel-Maisonny associent un geste à un son de la langue (Borel-Maisonny, 1966a, cf. Chapitre V).

*Maisonny*) j'ai envie ::: la télé : !'. Toutes les activités ne font donc pas appel aux mêmes compétences linguistiques et discursives. Ainsi, ces activités proposées ont une influence à la fois sur le discours produit et construit par les deux locuteurs et les attentes de l'orthophoniste.

La typologie des activités langagières présentée ci-dessous se base sur la nature et les spécificités des activités ainsi que le niveau linguistique visé. Nous distinguons quatre grands types d'activités langagières : I/ les activités métalangagières ; les activités liées II/ au langage oral ou III/ au langage écrit et IV/ les activités de répétition lexicale<sup>52</sup> (cf. Tableau 10, p. 266).

### 1.1 LES ACTIVITES METALINGUISTIQUES

Dans le cadre de certaines activités, le discours manifeste une activité consciente sur les aspects linguistiques, les structures et les formes langagières. Il s'agit d'une activité cognitive sur le langage (Gombert, 1996). L'objectif principal de ces activités est de développer des connaissances métalinguistiques dont l'enfant prend conscience et qui sont primordiales pour divers apprentissages, notamment celui de l'écrit (Gombert, 1991). L'objectif des orthophonistes est de travailler sur des aspects conscients du langage – métalangagiers – de manière à ce que ces compétences soient intégrées par l'enfant et qu'ils les mobilisent inconsciemment dans leurs productions verbales ultérieures.

Les orthophonistes proposent différentes activités métalinguistiques en fonction des aspects linguistiques sur lesquels elles portent : métaphonologiques, métamorphologiques et métasémantiques.

Lors d'activités métaphonologiques, l'intérêt est de développer une conscience phonologique comme celle de la rime, des structures syllabiques et des phonèmes constituant un lexème (cf. Exemple 20). Les orthophonistes peuvent offrir à l'enfant la forme sur laquelle portera le travail, en proposant soit une forme existante dans la langue, soit un logatome. Pour d'autres exercices, elles proposent un support imagé représentant un objet qui devra être dénommé avant de commencer à travailler sur la forme. Dans ce dernier cas, une étape intermédiaire de

---

<sup>52</sup> Nous avons exclu de l'analyse certaines activités qui sont minoritaires. Notamment une activité articulatoire (praxies bucco-faciales) qui est de nature différente des autres activités décrites dans la classification des activités.

dénomination de l'objet représenté est nécessaire et elle est secondaire par rapport aux énoncés centraux de l'activité métalinguistique. Cette dénomination permet à l'orthophoniste et à l'enfant de se mettre d'accord sur le signifiant puisque une image seule peut être polysémique et avoir différentes mises en mots. Parmi les activités métaphonologiques, on distingue celles de *segmentation* (cf. Exemple 20), de *discrimination* (cf. Exemple 21), de *suppression* (ORT 201 '[...] si tu enlèves le premier son = ((fait un geste circulaire allant vers l'extérieur de la main)) qu'est-ce qu'il reste ?' – corpus d'Etelle PO6), d'*identification* (cf. Exemple 22) et d'*inversion* (cf. Exemple 23). Dans les activités d'identification, on inclut également les cas où l'orthophoniste demande à l'enfant de produire un phonème ou une syllabe particulière (le premier, le dernier, par exemple) du lexème cible. Toutes les activités métaphonologiques peuvent se situer au niveau de la rime, de la syllabe ou du phonème.

L'Exemple 20 est extrait d'une activité de segmentation phonologique. L'orthophoniste demande à l'enfant de distinguer les syllabes et les phonèmes d'un lexème préalablement dénommé par l'enfant.

**Exemple 20 - Activité métaphonologique de segmentation syllabique et phonémique (Corpus d'Etelle – PO4)**

- ORT 5 - par exemple ici = ((montre un endroit précis sur la feuille)) on va commencer par celui que tu connaissais .
- ETE 5 - oh me souviens . j'ai déjà vu ça . # c'est ≠ un bol .
- ORT 6 - ouais .
- ORT 7 - c'est un bol . bravo . et donc qu'est-ce qu'on avait fait ? qu'est-ce qu'on avait fait en-dessous bol ? on entend combien de morceaux ?
- ETE 6 - une fois .
- ORT 8 - bol . = ((en claquant des mains une seule fois)) très bien . on entend un grand morceau . = ((montre la feuille)) et ensuite on cherchait les petits sons . = ((montre chaque son sur la feuille))
- ETE 7 - [b :] [b :] .
- ORT 9 - et on entend : + ((fait un signe de confirmation de la tête))
- ETE 8 - bol . [b] . [b] . = ((fait des mouvements avec son corps représentant le [b]))
- ORT 10 - on entend [b] . très bien . et ensuite ? [...]

L'Exemple 21 est extrait d'une activité de discrimination phonologique. Pour chaque image représentée, on demande à l'enfant d'indiquer s'il entend le phonème [u] ou non.

**Exemple 21 - Activité métaphonologique de type 'discrimination' - Corpus d'Etelle (PO7)**

- ORT 27 - quand . = ((fait un signe de confirmation de la tête)) donc entoure quand : + = ((montre la suite de la consigne))
- ETE 27 - tu entends [u] .

- ORT 28 - d'accord ? t(u) as compris ?  
 ETE 28 - avion . nan .  
 ORT 29 - nan . c'est bien .  
 ETE 29 - bouteille . [u] oui . = ((fait un signe de confirmation de la tête))  
 ORT 30 - tu entends ?  
 ETE 30 - ((fait un signe de confirmation de la tête)) oui !  
 ORT 31 - oui ! [bu] bouteille [u] . °très bien . °

Dans l'Exemple 22, l'orthophoniste demande à l'enfant d'identifier la position de la syllabe dans les lexèmes (au début, au milieu, ou à la fin du terme) après avoir dénommé chaque item.

**Exemple 22 - Activité métaphonologique de type 'identification' au niveau de la syllabe - Corpus Etelle (PO3)**

*L'orthophoniste a disposé trois espaces sur le bureau représentant trois colonnes. L'enfant doit placer les items selon qu'elle entend [la] au début (première colonne sur le bureau), au milieu (deuxième colonne) ou à la fin du lexème (troisième colonne). Tous les lexèmes sont tri-syllabiques comme chocolat, lavabo.*

- ORT 67 - regarde; d'abord je vais te montrer toutes les étiquettes . = ((prend les images))  
 ((pose une image)) ici c'est du : + = ((montre l'image))  
 (1 sec)  
 ORT 68 - [ʃ:] +  
 ETE 62 - chocolat .  
 ORT 69 - ouais .  
 ETE 63 - oh cho / co : / lat . = °((pointe du doigt la troisième colonne sur la feuille)) °  
 ORT 70 - °attends ! (a)ttends; je je te montre ° ▲ oui très bien . tu peux la mettre;  
 ETE 64 - ((pose l'image sur la troisième colonne)) ((pose une autre image sur la première colonne))  
 ORT 71 - qu'est-ce que c'est ça ? c'est du : + ((pointe du doigt l'image déposée dans la première colonne))  
 ETE 65 - lavabo .  
 ORT 72 - très bien . et lui il est comment ? = ((montre une nouvelle image))  
 ETE 66 - ((en chuchotant)) malade . \* ((prend l'image))  
 ORT 73 - malade .  
 ETE 67 - ((pose l'image sur la deuxième colonne))

Dans l'Exemple 23, l'orthophoniste demande à l'enfant d'inverser les phonèmes de divers items uni-syllabiques tels que 'cou' [ku]. L'objectif ici est d'amener l'enfant à avoir une certaine distance avec l'usage de la langue et à manipuler sans difficulté les phonèmes et leurs productions.

**Exemple 23 - Activité métaphonologique de type 'inversion' - Corpus d'Etelle (PO4)**

- ORT 157 - [...] et si je dis : ici = ((montre un item sur la feuille)) là là on parle de ce mot là maintenant . = ((entoure l'item sur la feuille avec son doigt)) cou c'était [k] , ((montre un

- jeton à Etelle) [u] . = ((montre un autre jeton à Etelle)) ((repose les deux jetons sur la table))  
 alors si tu inverses ça ferait : +  
 ETE 152 - ((tout bas)) cou . // [kʊn] ? nan .  
 ORT 158 - ah presque . regarde; [k] [u] .  
 ETE 153 - [kj] [u] . cou .  
 ORT 159 - ouais . = ((fait un signe de confirmation de la tête))  
 ETE 154 - nan .  
 ORT 160 - ici c'était [k] . = ((écrit sur la feuille)) on avait dit que ça c'était [k] .et ça c'était [u ::] . = ((continue d'écrire sur la feuille)) alors si tu commences par là / ça fait ? = ((montre le deuxième jeton))  
 ETE 155 - [uk] .  
 ORT 161 - [u] . bravo : ! très bien . [...]

Les **activités métamorphologiques**, dans le cadre des interactions observées, s'intéressent toutes à la question du *genre* (masculin *vs.* féminin) principalement dans la production des pronoms en position sujet (cf. Exemple 24) ou des déterminants indéfinis (un *vs.* une) ou lors de la production nominale des noms de métier (boulangier *vs.* boulangère, cf. Exemple 25). Celles-ci amènent le patient à prendre conscience de la morphologie grammaticale et lexicale.

L'Exemple 24 est extrait d'une activité métamorphologique au sein de laquelle les locuteurs doivent décrire l'image qu'ils possèdent en employant le pronom personnel 'il' *vs.* 'elle' en fonction de l'image représentée sur la carte (un garçon *vs.* une fille).

#### Exemple 24 - Activité de type métamorphologique - Corpus d'Etelle (PO1)

- ORT 152 - allez; tu me dis si c'est il ou elle . = ((dépose une carte sur la table en face d'Etelle))  
 (9 sec)  
 ETE 155 - il carotte .  
 ORT 153 - oh bah non . regarde; ((tousse)) on dit UNE carotte . et à la place de UNE carotte on dit IL :: ou on dit ELLE : ? c'est un mot fille ou c'est un mot garçon ?  
 (5 sec)  
 ORT 154 - on dit UN carotte ou UNE carotte ?  
 ETE 156 - UNE [kɑʁɔs] {carotte} c'est {les filles} .  
 ORT 155 - voilà :: . donc on va utiliser le petit mot :: +  
 ETE 157 - une et un .  
 ORT 156 - d'accord . ça c'est ce qu'on met devant . mais on va utiliser IL est ou ELLE est ?  
 ETE 158 - il est .  
 ORT 157 - ((prend de nouveau les deux feuilles « d'exemple » du précédent jeu, et les met en face d'Etelle)) tu m'as dit la carotte c'est une :: + / c'est un mot comment ? c'est un mot garçon ^ ^  
 ETE 159 - une fille :: . = ((prend la feuille d'exemple correspondant à 'elle est'))  
 ORT 158 - oui donc on va utiliser ?  
 ETE 160 - la fille : .

ORT 159 - ((fait un geste de confirmation de la tête)) donc on va dire ? = ((désigne le terme 'elle' sur la feuille d'exemple)) [...]

L'Exemple 25 est tiré d'une activité métalinguistique portant sur la morphologie des noms de métiers. Suite à la dénomination d'un métier, l'enfant doit produire le correspondant féminin de ce mot.

**Exemple 25 - Activité métamorphologique sur le nom (masculin vs. féminin) - Corpus de Samuel (PO4)**

- ORT 352 - [...] comment s'appelle le monsieur qui vend la viande ?  
 SAM 342 - un :: → je sais pas .  
 ORT 353 - quand tu vas acheter la viande / tu vas chez le : +  
 SAM 343 - vendeu(r) de v(i)ande . {j'en sais rien moi !} .  
 ORT 354 - ((rire)) le vendeur de viande . mais il a un nom le vendeur de viande ! = ((pose une carte 'image' sur la table)) il s'appelle le : + = ((pose une carte 'texte'))  
 SAM 344 - [buse] {boucher} ?  
 ORT 355 - boucher . / et la dame ? = ((recherche la carte correspondante))  
 SAM 345 - une bouchère ?  
 ORT 356 - très bien . / une bou :chère . = ((pose une carte 'image' et une carte 'texte'))

Les **activités métasémantiques** ont pour objet la connaissance des relations entre signifiant et signifié et les propriétés lexicales des items linguistiques. Les capacités métasémantiques renvoient à la connaissance du système conventionnel et arbitraire de la langue ainsi qu'à la manipulation des mots (Gombert, 1990). Parmi ces activités, on distingue celles qui ciblent des champs sémantiques comme *trouver un intrus* parmi un ensemble d'items, (cf. Exemple 26) ; *regrouper des items* pour former un champ sémantique (cf. Exemple 27), donner divers hyponymes (c'est ce que nous avons appelé les *activités d'exploration* ou de *fluence lexicale*, cf. Exemple 28), et celles qui se focalisent sur les propriétés lexicales d'un item particulier comme *donner une définition* (cf. Exemple 29).

Dans l'activité métasémantique présentée dans l'Exemple 26, l'enfant doit indiquer quel est l'intrus parmi un ensemble d'items représentés sur une planche de jeu. Dans l'exemple ci-dessous, les items sont 'bonnet', 'maillot de bain', 'gants' et 'écharpe'. Parmi cette liste d'items correspondant aux vêtements portés en hiver, l'intrus est 'maillot de bain'. L'enfant doit donc être capable de considérer les propriétés sémantiques de chaque item et de reconnaître d'un item à l'autre les caractéristiques similaires et celles qui diffèrent.

**Exemple 26 - Activité métasémantique de type trouver l'intrus dans une liste d'item - Corpus de Julie (PO3)**

*L'orthophoniste vient de dénommer les items proposés dans la liste au sein de laquelle il faut trouver l'intrus.*

ORT 322 - [...] // lequel tu veux enlever ?

(6 sec)

ORT 323 - {xxx}

JUL 314 - maillot bain .

ORT 324 - oui pourquoi ? t(u) as raison .

JUL 315 - pa(r)ce que il est pas dans [se] famille là . = ((désigne différentes images avec le feutre))

ORT 325 - oui il ne va pas avec les autres . mais pourquoi ? / tous les autres + = ((en pointant du doigt les autres images))

JUL 316 - i(ls) sont ▲ ça c'est [an] écha(r)pe .

ORT 326 - pourquoi ils vont bien ensemble le bonnet les gants et l'écharpe ?

(2 sec)

JUL 317 - pa(r)ce que ça c'est une famille de l'eau . = ((en désignant une image))

ORT 327 - lui je suis d'accord on va l'enlever le maillot de bain . / mais on va l'enlever parce que il ne va pas = ((en faisant un signe de négation avec l'index de la main droite ; mouvement de droite à gauche)) avec le bonnet les gants et l'écharpe .

[...]

ORT 331 - alors pourquoi on enlève le maillot de bain . = ((prend le feutre)) avant que tu fasses la croix . = ((montre le feutre))

(3 sec)

JUL 323 - parce que : →

ORT 332 - quand est-ce qu'on met un bonnet ? = ((montre l'image))

(2 sec)

JUL 324 - pour pas froid à la tête . = ((mime l'action de mettre le bonnet))

ORT 333 - on met un bonnet quand il fait :: + = ((pointe du doigt le bonnet))

(2 sec)

ORT 334 - froid .

JUL 325 - froid ?

ORT 335 - ((fait un signe de confirmation)) en hiver on met un bonnet . / quand est-ce qu'on met un maillot de bain ?

JUL 326 - [o] piscine .

ORT 336 - oui ou alors quand il fait : +

JUL 327 - froid .

ORT 337 - quand il fait froid tu viens en maillot de bain à l'école / toi ? en ce moment ? = ((en faisant un geste en direction de la fenêtre, désignant ainsi l'extérieur))

JUL 328 - {t[o]}

ORT 338 - (il) y a de la neige dehors tu mets pas ton maillot de bain !

L'Exemple 27 est tiré d'une activité métalinguistique au sein de laquelle l'enfant doit regrouper des items selon leurs caractéristiques. Cette dernière doit donc repérer tous les critères définitoires de l'ensemble des items puis les regrouper en fonction de leurs

caractéristiques communes. Dans l'extrait proposé, l'enfant constitue la famille des vêtements.

**Exemple 27 - Activité métasémantique de type 'regroupement d'items' - Corpus d'Etelle (PO6)**

- ORT 266 - ((continue de ranger les jetons)) alors regarde<sub>i</sub> j(e) t'ai préparé tout un petit jeu . //  
regarde<sub>i</sub> ((prend des cartes)) ici c'est pour toi . le but du jeu Etelle tu dois faire  
quatre = ((montre quatre de ses doigts)) familles<sub>i</sub> / alors vas-y<sub>i</sub> regarde bien<sub>i</sub> tu peux  
euh : on<sup>▲</sup> vas-y<sub>i</sub> je t'aide à les étaler . = ((pose les cartes sur la table)) ((continue de  
poser les cartes sur la table, 12 sec))
- ETE 260 - je peux faire d'abord deux familles ?
- ORT 267 - oui tu dois faire des familles <sub>i</sub> tu les mets comme tu veux en famille . =  
((continue de poser les cartes sur la table))
- ETE 261 - ((commence à prendre certaines cartes))
- ORT 268 - et après tu me diras pourquoi tu les as mis en famille . = ((continue de poser les  
cartes sur la table))
- ETE 262 - tout ? tout ça ? = ((continue de prendre des cartes))
- ORT 269 - vas-y<sub>i</sub> tu les mets en famille<sub>i</sub>
- ETE 266 - °((continue de faire des familles, 8 sec))°  
[...]
- ETE 272 - comme ça ? = ((sépare les cartes d'une de ses familles))
- ORT 279 - alors ça tu dis que c'est la famille de quoi ?
- ETE 273 - des habits .
- ORT 280 - d'accord . c'est très bien . des vêtements . d'accord . donc ça c'est une famille .  
= ((en montrant les cartes composant la famille des vêtements)) très bien . d'accord .  
ensuite vas-y<sub>i</sub> continue<sub>i</sub> [...]

Dans le cadre d'une activité d'exploration lexicale, comme dans l'exemple ci-dessous, l'enfant doit donner un certain nombre de lexèmes appartenant à un même champ sémantique, ici, les 'meubles'.

**Exemple 28 - Activité d'exploration lexicale – Corpus de Samuel (PO4)**

- ORT 256 - allez<sub>i</sub> sept meubles c'est parti . = ((appui sur le chronomètre))
- SAM 250 - alors : / lit : . = ((en comptant sur ses doigts, lève le pousse))
- ORT 257 - mhm mhm : .
- SAM 251 - bibliothèque .
- ORT 258 - oui . ((prend note sur le cahier de suivi de Samuel))
- SAM 252 - euh : table # bureau . = ((compte sur ses doigts))
- ORT 259 - mhm mhm .
- ORT 260 - moui . ((prend note sur le cahier de suivi de Samuel))  
(7 sec) [...]

Dans l'Exemple 29, l'orthophoniste demande à l'enfant une définition du lexème 'chemise'. Celui-ci doit se focaliser sur les caractéristiques déterminantes de l'item.

**Exemple 29 - Activité métasémantique de type 'définition' - Corpus de Samuel (PO6)**

- ORT 100 - [...] // alors est-ce que tu peux m'expliquer ce que c'est / une chemise : ? = ((pointe du doigt le terme sur la fiche))  
 SAM 95 - une ch- une chemise euh bah c'est est : → ah c'est trop / ah j'en sais rien .  
 ORT 101 - est-ce que tu sais à quelle famille ça appartient une chemise déjà ?  
 SAM 96 - bah : un vêtement .  
 ORT 102 - ah bah oui c'est un vêtement . / c'est un vêtement qui est comment ?  
 SAM 97 - bah [vɛtə] avec des : → comment s'appelle ? = ((montre la manche de son pull))  
 ORT 103 - oui . avec des :: m ::anches . = ((montre la manche de Samuel))  
 SAM 98 - ah ouais manches .  
 ORT 104 - avec des manches . / et quoi d'autre ? [...]

Pour réaliser une tâche métalinguistique, une certaine distance avec le discours est nécessaire. Or, cette distanciation peut être difficile à mettre en œuvre et rendre la tâche plus compliquée.

L'Exemple 30 est tiré d'une activité métamorphologique portant sur le genre. Pour chaque carte donnée par l'orthophoniste, l'enfant doit indiquer le genre de l'objet représenté (masculin, soit un mot 'garçon' ou féminin, soit un mot 'fille'). Par la suite, l'enfant doit formuler une phrase avec ce référent et celui-ci doit prendre la forme d'un pronom personnel en position sujet. L'objet de l'exercice ici est d'utiliser le pronom correspondant au genre du référent (il vs. elle). L'extrait proposé ci-dessous est centré sur l'item 'sac'. Au sein de cette séquence, la relation entre un nom et son genre est perturbée par l'utilisation du référent par une personne en particulier. Ainsi, pour l'enfant l'objet de l'activité n'est plus de mentionner le genre du nom (féminin vs. masculin), mais de mettre en rapport l'utilisation de l'objet avec une personne de sexe féminin ou masculin pour identifier le déterminant associé à ce nom ou le pronom. L'orthophoniste est alors amenée à recadrer l'activité et son objet comme en ORT 173 '*alors : on cherche pas à savoir pour QUI c'est . / on cherche à savoir si c'est un mot GARÇON ou un mot Fille .*'.

**Exemple 30 - Extrait d'une activité métamorphologique, Séquence 'un sac / il' - Corpus Etelle (PO1)**

- ORT 170 - [...] tiens<sub>i</sub> = ((pose une nouvelle carte devant EVA))  
 ETE 172 - il : ▲▲  
 ORT 171 - c'est quoi ?  
 ETE 173 - ah : un sac .  
 ORT 172 - d'accord .  
 ETE 174 - c'est pou(r) les:: filles : / les sacs . // ah nan c'est pou(r) les ga(r)çons :: .  
 ((déplace la carte en-dessous de la feuille d'exemple des mots masculins))  
 ORT 173 - alors : on cherche pas à savoir pour QUI c'est . / on cherche à savoir si c'est un mot GARÇON ou un mot Fille .  
 ETE 175 - ah oui . ((en chuchotant)) alors c'est un mot →\*

- ORT 174 - alors comme les : c'est ▲ tu m'as dit c'est UN :: sac . UN c'est pour les filles ou pour les garçons ?
- ETE 176 - ah c'est pou(r) les filles : .
- ORT 175 - tu m'as dit UNE poule / c'est une fille . // une carotte / c'est une fille . UN sac ? (5 sec)
- ORT 176 - c'est un mot + ((fait le geste articulatoire de [ga]))
- ETE 177 - [gaʁʃ].
- ORT 177 - garçon / parce qu'on dit UN . on dit pas une sac / on dit UN sac .
- ETE 178- mhm = ((fait un geste de confirmation de la tête)) un : .
- ORT 178 - un sac / un sac donc tu vas dire ? = ((montre la feuille d'exemple des mots masculins))
- ETE 179 - i(l) / est :: // sac . non . il est :: ((pointe du doigt l'Orthophoniste comme pour l'inviter à dire quelque chose))
- ORT 179 - il est quoi ? t'as envie de dire quoi ? il est +
- ETE 180 - orange .
- ORT 180 - d'accord .
- ETE 181 - donc un sac ((en chuchotant)) {est / un} orange: .\* // [...]

Cet exemple est intéressant car on remarque que l'enfant a acquis de façon non consciente cette connaissance métamorphologique puisqu'elle dénomme sans difficulté l'objet représenté sur l'image par un syntagme nominal constitué du déterminant attendu 'un' et du nom 'sac' (ETE 173). Malgré cette réaction attendue, l'enfant a des difficultés à avoir une posture distanciée par rapport aux usages de la langue et l'utilisation des objets dans la vie quotidienne. Les termes employés 'mot garçon' et 'mot fille' pour désigner le masculin et le féminin sont problématiques pour l'enfant et difficilement interprétables. Malgré les tentatives d'aide de l'orthophoniste, l'enfant continue à avoir des difficultés. Celles-ci sont principalement liées au décalage existant entre le sens véhiculé par les discours et l'aspect métalinguistique de l'activité.

Cette difficulté métalinguistique peut également être observée chez des enfants sans troubles spécifiques du langage mais qui ont des difficultés d'apprentissage (Bautier, 2004 ; Ulma, 2009). En effet, certains chercheurs ont montré la difficulté pour certains enfants d'interrompre leur activité langagière habituelle pour avoir une conduite distanciée par rapport aux usages de la langue. Ainsi, Bautier & Goigoux (2004) donnent l'exemple suivant d'une activité métalinguistique en classe entre une maîtresse et ses élèves :

**Exemple 31 - Difficulté métalinguistique en classe, exemple extrait de Bautier & Goigoux (2004), p. 94**

Exemple : un jour du mois de septembre, dans un cours préparatoire

La maîtresse : « *pouvez-vous me proposer des mots où l'on entend le son [a] ?* »

- Karen : « *Papa* »
- La maîtresse : « *Oui* »
- Farid : « *Maman* »
- La maîtresse : « *Bien* »
- Kevin : « *Tonton* »

Cet exemple montre bien comment Kevin associe le lexème 'tonton' aux propositions précédentes sans réaliser de traitement phonologique. On peut se demander si on assiste à un simple passage d'un conducteur phonologique à un conducteur lexical ou à une réelle difficulté phonologique. De même, on peut également s'interroger sur la proposition de Farid sans avoir de réponse claire : est-ce une association lexicale également ou est-ce une réelle proposition phonologique ? En outre, la proposition de Farid nous met face à l'incertitude inévitable de déterminer le domaine langagier quand on travaille sur les réponses des enfants.

Les activités métalinguistiques peuvent s'appuyer sur des formes existantes dans la langue ou sur des pseudo-mots. Lorsque les orthophonistes utilisent des mots, il est important de considérer que leur sens peut perturber la réalisation de la tâche métalinguistique (Sanchez *et al.*, 2007). Ainsi, à travers les exemples présentés ci-dessus, nous souhaitons mettre l'accent sur les éventuelles difficultés de mise en relation entre l'usage de la langue et la réflexion consciente sur la langue, les compétences métalinguistiques. Même si la question du sens n'est pas un paramètre pertinent à considérer pour la typologie des activités en rééducation orthophonique, elle doit être envisagée pour les méthodes de rééducation en général.

## 1.2 LES ACTIVITES DE LANGAGE ORAL

Les activités de langage oral portent soit sur le versant de l'**expression** soit sur le versant de la **compréhension**. L'objectif thérapeutique de ces activités est de comprendre et/ou d'exprimer des relations inter et intra-phrastiques par des morphèmes ou des flexions (genres, nombres, personnes etc.) tout en respectant les règles grammaticales de la langue comme l'ordre des mots. Différentes méthodes peuvent être adoptées, telles que la proposition d'une structure de phrases modèles que l'enfant s'appropriera - c'est le cas des jeux de 7 familles - ou d'une

description typique à partir d'un ensemble d'images ou l'utilisation de pictogrammes qui codent une phrase comme dans le jeu de 'la chambre de Léa®' pour travailler la localisation spatiale.

### 1.2.1 LES ACTIVITES DE LANGAGE ORAL EN EXPRESSION

Lorsqu'il s'agit de se focaliser sur l'expression, les orthophonistes visent principalement la production verbale d'un segment en discours. Celui-ci peut être constitué de plusieurs énoncés renvoyant ainsi au discours (supra-phrastique), d'une phrase simple ou constituée d'une subordonnée, d'un syntagme nominal avec ou sans modifieur (SN simple vs. SN complexe) ou d'un syntagme prépositionnel. Nous observons donc une certaine hétérogénéité des productions verbales attendues par les orthophonistes. Nous distinguons sept activités en expression orale : la dénomination (cf. Exemple 32), la description de référents isolés (cf. Exemple 33), la description d'actions (cf. Exemple 34), la production d'une phrase à partir d'un mot et sans support (ORT 86 '*tu me fais une phrase avec le mot rideau*' [Corpus d'Etelle - PO2]), la demande formatée (dans le cadre des jeux de sept famille, cf. Exemple 36), les devinettes par indices (cf. Exemple 35) et le récit d'expériences personnelles (cf. Exemple 37).

Au sein de ces activités, le degré de liberté des productions verbales de l'enfant est limité le plus souvent par un support imagé ou par la situation d'énonciation. Par exemple, l'activité de dénomination est toujours en relation avec un objet présent dans le *hic et nunc* ou représenté sur une image. Seule l'activité de récit d'expériences personnelles renvoie à un ailleurs et à un passé déjà vécu. Par ailleurs, ces activités se centrent sur certains aspects langagiers : le *lexique* dans le cas de la dénomination, et la *morphosyntaxe* lors d'une description de référents isolés ou d'actions, d'une demande formatée, d'une devinette par indices et d'un récit d'expériences personnelles. Malgré une focalisation morphosyntaxique dans ces dernières activités, d'autres compétences linguistiques sont également en jeu. Les activités de langage oral en expression se distinguent donc en fonction de la production verbale visée et attendue par l'orthophoniste et par la focalisation sur un aspect linguistique particulier.

Parmi ces activités de langage oral, nous avons inclus celle de dénomination. Même si l'objectif est d'étiqueter un objet pour s'y référer, nous considérons qu'elle fait bien partie des activités de langage oral et non d'une activité métalinguistique. Il s'agit d'une façon de

décrire une image. Par conséquent, c'est un *jeu de langage* dans lequel est fait un usage particulier de la langue, s'apparentant par exemple à des descriptions de référents isolés ou d'actions.

L'Exemple 32 est extrait d'une activité de dénomination portant sur les parties du corps et réalisée à l'aide d'un support imagé.

**Exemple 32 - Activité de dénomination - Corpus de Samuel (PO1)**

- ORT 198 - qu'est-ce que c'est ?  
 SAM 196 - c'est le genou . ((pose sa paire sur la table))  
 ORT 199 - c'est le genou : .  
 SAM 197 - [dababəm] ((tend ses cartes à l'orthophoniste))  
 ORT 200 - ((pioche une carte)) la main : . ((pose sa paire sur la table))

Dans l'Exemple 33, l'orthophoniste demande à l'enfant de décrire une image par un syntagme nominal complexe c'est-à-dire constitué d'un complément du nom comme 'les fesses de l'oie'.

**Exemple 33 - Activité de description de référents isolés - Corpus Samuel (PO1)**

*Samuel vient de piocher une carte et la dépose sur l'espace de jeu.*

- ORT 45 - oh bah tiens ! alors qu'est-ce que c'est ce que tu as mis là ? = ((en désignant la carte en question))  
 SAM 45 - les fesses :: ((regarde et veut retourner la feuille d'aide))  
 ORT 46 - ((empêche Samuel de retourner la feuille d'aide)) de :: + = ((montre le mot masculin sur la feuille d'aide pour que Samuel puisse choisir le bon terme))  
 SAM 46 - de : →  
 ORT 47 - l'OIE : .  
 SAM 47 - l'oie .  
 ORT 48 - d'accord ? / [...]

L'activité présentée par l'Exemple 34 est extraite d'un jeu d'images constituant un récit. Ici, l'enfant doit décrire les actions du personnage principal à partir des images. Chaque image est décrite par une phrase simple ou complexe.

**Exemple 34 - Activité de description d'actions - Corpus d'Etelle (PO3)**

- ETE 10 - ((dispose les cartes dans l'ordre, 5 sec)) au début la (pe)tite fille ▲ ▲  
 ORT 11 - alors attends; regarde<sub>i</sub>  
 ETE 11 - [lesesamẽ] . = ((lève son bras en l'air))  
 ORT 12 - je pense que c'est plutôt comme ça . = ((change de position la première carte et la déplace en dernière position)) regarde<sub>i</sub> // tu penses pas ?  
 ETE 12 - ((léger signe de confirmation)) au début la (pe)tite fille [etẽ] ballon . le ballon de elle est [ãleve] {envolé} = ((lève ses mains vers le ciel)) / de [lefe] {lacher} les mains . = ((ouvre ses mains))

- ORT 13 - le ballon euh : ▲ = ((montre la deuxième image)) la fille a : + ((mime l'action de lacher avec sa main))  
 ETE 13 - [lefe] .  
 ORT 14 - l :: + ((fait le geste [a], Borel-Maisonny))  
 ETE 14 - lâ :ché  
 ORT 15 - lâché . = ((en faisant un signe de confirmation de la tête))  
 ETE 15 - le ballon .  
 ORT 16 - mhm oui :: . = ((en faisant un signe de confirmation de la tête)) ((pointe du doigt la troisième image)) [...]

L'Exemple 35 est extrait d'une activité de devinette portant sur 'les meubles'. Un des participants doit donner des indices à son interlocuteur afin que ce dernier devine l'item cible. Cette activité amène le locuteur à considérer les caractéristiques sémantiques de l'item et/ou décrire l'objet représenté sur l'image.

**Exemple 35 - Activité de devinette par indices - Corpus d'Etelle (PO7)**

- ORT 392 - tu triches pas . hein ? t(u) en prends un;  
 ETE 384 - euh vois rien déjà / pour commencer . = ((décale la carte qu'elle a sur la planche de jeu)) // c'est un immeuble qui avait trois ▲ ▲ = ((montre trois de ses doigts))  
 ORT 393 - c'est un Immeuble ?  
 ETE 385 - oui :!  
 ORT 394 - un Immeuble ? une grande maison ? = ((dessine le contour d'un immeuble avec ses mains))  
 ETE 386 - nan .  
 (2 sec)  
 ORT 395 - un : + ((fait le geste articulatoire du son [m]))  
 ETE 387 - meuble .  
 ORT 396 - d'accord . c'est un meuble .  
 ETE 388 - qui a trois / trois . // trois . ((en chuchotant)) ah oui .\* = ((retourne sa planche de jeu en regardant l'orthophoniste))  
 [...]  
 ETE 396 - on met des habits .  
 ORT 406 - ah ::! d'accord . dans lequel on met des habits . d'accord . je pense que c'est une : commode : .  
 ETE 397 - ((tout bas)) co :- ▲\* oui gagné ! = ((lance la carte vers l'orthophoniste))  
 ORT 407 - c'est ça ? ((ramasse la carte et la regarde)) oui ::! = ((la pose sur la planche de jeu)) t(u) as très bien décrit . bravo .

L'Exemple 36 est extrait d'un jeu de 7 familles portant sur les phonèmes. Les locuteurs doivent faire une demande ritualisée et formatée à partir d'une phrase type comme '*dans la famille X, je voudrais Y*'. Dans la demande, deux éléments sont nécessaires : la dénomination de l'objet ou de l'item souhaité et l'appartenance à un champ lexical ou phonologique.

**Exemple 36 - Activité de demande formatée de type jeu de 7 familles - Corpus de Julie (PO1)**

- ORT 101 - [...] à toi;  
 JUL 99 - à moi : .  
 ORT 102 - oui : .  
 JUL 100 - dans la famille [t t :] = ((fait geste du [l], Borel-Maisonny)) j'ai envie ::: la télé : !  
 ORT 103 - d'accord :: . = ((tend la carte à Julie))  
 JUL 101 - ((prend la carte)) ah ah :: !

L'Exemple 37 est extrait d'un récit d'expériences personnelles. L'orthophoniste demande à l'enfant de parler de ses vacances de Noël. L'objectif ici est d'amener l'enfant à parler d'une expérience vécue, comme on peut le remarquer à travers la production de questions ouvertes (ORT 7 '*qu'est-ce que t(u) as fait de beau pendant les vacances ?*'), et de revenir sur certaines productions de l'enfant notamment au niveau phonologique (ORT 9 '*de neige*'), morphosyntaxique (ORT 10 '*sur ta sœur ?*') ou lexical en offrant l'expression '*boule de neige*'. Contrairement aux certaines activités, les productions de l'enfant sont moins influencées par le discours de l'orthophoniste, par le matériel de rééducation et par l'activité en elle-même. C'est donc une activité au sein de laquelle le locuteur occupe un espace discursif plus important et qui lui permet d'avoir une plus grande liberté dans ses productions verbales. Dans cette activité, les productions verbales renvoient à un genre différent des autres activités qui laissent moins de liberté à l'interlocuteur (comme dans le cas des activités de dénomination, « *c'est X* » ou des activités formatées et ritualisées comme le jeu de sept familles « *dans la famille X, je voudrais Y* ») au sein desquelles une production spécifique est attendue.

**Exemple 37 – Activité de langage oral de type 'récit d'expériences personnelles' - Corpus de Samuel (PO2)**

- ORT 6 - ((rire)) alors t(u) as passé de bonnes vacances ?  
 SAM 8 - euh oui .  
 ORT 7 - oui ? qu'est-ce que t(u) as fait de beau pendant les vacances ?  
 SAM 9 - uhm : [ʃɔʁti] {sorti} un (pe)tit peu : .  
 ORT 8 - ouais .  
 SAM 10 - pour jouer à la bataille de [nez] {neige} .  
 ORT 9 - ouah : . t(u) as envoyé des boules de neige ?  
 SAM 11 - oui / à ma sœur .  
 ORT 10 - sur ta sœur ?  
 SAM 12 - ((fait un signe de confirmation de la tête)) elle me elle m- elle ne [mɛ] pas la neige .  
 ORT 11 - elle aime pas la neige ?  
 SAM 13 - oui . [...]

### 1.2.2 LES ACTIVITES DE LANGAGE ORAL EN COMPREHENSION

Les activités peuvent également se centrer sur la compréhension du langage à l'oral<sup>53</sup>. La forme la plus souvent utilisée pour travailler la compréhension est de passer par la désignation d'images à partir d'une production verbale. La compréhension vise soit une phrase simple soit une phrase complexe. Contrairement aux tâches de production verbale (langage oral – expression), dans celles de compréhension, l'enfant n'est pas contraint de parler. Il lui suffit d'écouter puis d'adopter une conduite non verbale, telle qu'un pointage, comme en SAM 191 ou SAM 192, dans l'exemple ci-dessous. Dans cet exemple, l'enfant doit désigner les images correspondantes aux phrases produites par l'orthophoniste. Ces phrases sont complexes car elles sont constituées d'une proposition subordonnée relative (*e.g.* 'le monsieur qui chante avec la dame porte un chapeau rouge.' ORT 189).

#### **Exemple 38 - Activité de compréhension avec support visuel - Corpus de Samuel (PO5)**

ORT 189 - alors c'est parti . écoute bien; / le monsieur qui chante avec la dame porte un chapeau rouge .

SAM 191 - ((pointe du doigt une image))

ORT 190 - très bien . = ((fait un signe de confirmation de la tête)) / le monsieur = ((pointe du doigt le monsieur sur l'image)) qui chante avec la dame = ((montre la dame)) porte un chapeau rouge . = ((tapote l'image)) // maintenant attention . = ((a l'index levé)) la dame qui félicite le monsieur porte un chapeau rouge .

SAM 192 - ((pointe du doigt une image))

ORT 191 - voilà . c'est bien la dame qui porte un chapeau rouge .

### 1.3 LES ACTIVITES DE LANGAGE ECRIT

L'acquisition de l'écrit passe par un apprentissage explicite nécessaire. Elle est constituée de deux dimensions : l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Deux types d'activités de langage écrit sont donc envisagés : la lecture et l'écriture. Ces activités visent à préparer les enfants à l'écrit et à contribuer au développement du langage oral. La lecture est constituée de trois composantes (de Weck & Marro, 2010) : l'identification des mots (décodage), la compréhension ou l'accès au sens par l'enfant du

---

<sup>53</sup> Lorsqu'il y a une alternance des rôles dans les activités de langage oral en expression, les productions verbales des orthophonistes en tant que 'productrice' impliquent également la compréhension de ce discours par les enfants. Toutefois, nous avons seulement considéré le versant de la production, qui est l'objectif de l'orthophoniste, au sein de ces activités. Par ailleurs, il est relativement rare que les enfants présentent des difficultés de compréhension (qui soient visibles pour l'analyste) au sein des séquences où l'enfant est dit 'récepteur'.

message lu et la dimension métalinguistique, notamment la conscience phonologique (mais sans s'y restreindre, voir de Weck, 2010d pour une synthèse). L'écriture se base sur des connaissances orthographiques et textuelles ainsi que des capacités graphiques. Dans les interactions orthophoniste-enfant enregistrées, les activités de langage écrit se restreignent principalement au décodage et à l'encodage.

### 1.3.1 LES ACTIVITES DE LECTURE

Au sein de notre corpus, deux types d'activités sont distingués en lecture : *la reconnaissance et le déchiffrement de syllabes ou de logatomes* (cf. Exemple 39) et *la capacité à comprendre des syntagmes nominaux ou des phrases* (cf. Exemple 40).

L'Exemple 39 est extrait d'une activité de déchiffrement. L'enfant lit des segments qui sont monosyllabiques de type /ba/, /da/. L'enfant doit ici seulement déchiffrer les syllabes sans chercher une signification.

#### Exemple 39 - Activité de déchiffrement - Corpus d'Etelle (PO6)

- ETE 396 - ((pose une carte)) [pa ::] .  
 ORT 413 - [pa] . ((pose une carte)) // [ba] .  
 ETE 397 - [ba] . ((pose une carte)) [pa] .  
 ORT 414 - ((pose une carte)) [da] .  
 ETE 398 - [da] . ((pose une carte)) [ba] .  
 ORT 415 - ((fait un signe de confirmation de la tête)) ((pose une carte)) [da] .  
 ETE 399 - [da] . = ((lève la main pour taper sur les cartes puis se rétracte)) ((pose une carte)) [ba] .  
 ORT 416 - ((pose une carte)) [ba] .

Dans l'Exemple 40, la cible est différente. En effet, l'enfant doit lire des phrases. Deux étapes sont ainsi nécessaires à la réalisation de cette tâche : 1) le déchiffrement des graphèmes présentés et des groupes de mots, 2) la compréhension de la combinaison de ces mots.

#### Exemple 40 - Activité de lecture de compréhension - Corpus de Julie (PO5)

- ORT 9 - il nous en reste deux à lire = ((montre doigts deux)) / juste deux . tu vois c'est moins qu'hier . on termine ça et après on fait un jeu / parce que c'est les vacances . / ce soir . [...]  
 [...]  
 JUL 12 - ((en lisant)) Ré : mi / a\*  
 ORT 13 - donc là tu as compris c'est un premier mot ça . = ((en désignant le premier mot))  
 JUL 13 - Rémi .  
 ORT 14 - ouais . donc on va parler de Rémi .  
 JUL 14 - ((en lisant)) °[æʁite] puni ° \*

- ORT 15 - °((suit la lecture de Julie avec le doigt sur la feuille d'exercice))° qu'est-ce qui lui est arrivé à Rémi ?  
 JUL 15 - il est puni .  
 ORT 16 - oui !  
 JUL 16 - ((en lisant)) °à l'école . ° \* il est puni à l'école .  
 ORT 17 - °((suit la lecture de Julie avec le doigt sur la feuille d'exercice))° oh t(u) es une championne . pourquoi à ton avis ?  
 JUL 17 - bah j- il a fait [nɛpokəkwa] {n'importe quoi} il a fait des bêtises .  
 ORT 18 - oui probablement il a dû faire une bêtise ou n'importe quoi . ouais . bah dis donc c'est passé tout seul cette phrase . alors la dernière .

### 1.3.2 LES ACTIVITES D'ECRITURE

Dans le cadre des activités d'écriture, l'orthophoniste dicte des mots de la langue française ou des logatomes à l'enfant. Ces activités visent d'une part, la reconnaissance des phonèmes constituant un terme, et d'autre part, l'association entre un phonème et un graphème.

L'Exemple 41 est extrait d'une activité d'écriture.

#### Exemple 41 - Activité d'écriture de type dictée- Corpus Samuel (PO6)

- ORT 27 - alors je vais dire [miɔvi] .  
 SAM 27 - ((écrit, 5 sec)) [mi :] ?  
 ORT 28 - [miɔvi] .  
 SAM 28 - [miɔ] . ((écrit)) hein ? / tu peux redi(re) ?  
 ORT 29 - [miɔvi] .  
 SAM 29 - ((écrit, 3 sec)) après ?  
 ORT 30 - voilà . alors maintenant je vais t'en dire un autre . ce qu(e) j(e) voudrais c'est qu'avant de l'écrire / tu fermes les yeux = ((pointe avec ses deux index sa tête et ferme les yeux)) et tu mets bien le mot dans ta tête; = ((pointe avec ses deux index sa tête)) // comme si tu l'écrivais dans ta tête . = ((mime l'action d'écrire à côté de sa tête)) d'accord ?  
 SAM 30 - mhm . = ((pose sa tête contre ses deux mains et ferme les yeux))  
 ORT 31 - alors tu es prêt ? // [pitaʃy] . // alors imagine que tu écris dans ta tête; = ((mime l'action d'écrire)) [pitaʃy] .  
 SAM 31 - ((a les yeux fermés)) c'est bon .  
 ORT 32 - c'est bon ? alors vas-y; écris-le;  
 SAM 32 - ((écrit, 10 sec)) ((regarde l'orthophoniste))

Dans cet exemple, l'orthophoniste demande à l'enfant, Samuel, de transcrire les pseudo-mots [miɔvi] et [pitaʃy]. Dans ce type d'activité, l'enfant doit à la fois percevoir les phonèmes combinés et les transcrire.

#### 1.4 LES ACTIVITES DE REPETITION LEXICALE

Dans le cadre des activités de répétition lexicale, l'expert se focalise sur un lexème ou un ensemble de lexèmes déjà vu pendant la séance de rééducation et que l'enfant doit répéter. Cette répétition peut être demandée immédiatement (après la réalisation d'une tâche langagière ou à la fin de l'activité) ou à distance (suite à une autre activité, en fin de séance, par exemple) et sans support visuel. Dans le corpus recueilli, les répétitions portent toujours sur un lexème ou sur un groupe de lexèmes mais jamais sur une unité plus grande telle que la phrase.

Dans l'Exemple 42, suite à un jeu de 7 familles, l'orthophoniste demande à l'enfant de répéter les items correspondant à la famille que l'enfant a gagnée (comme le piano, le tambour, etc.).

##### Exemple 42 - Activité de répétition de mots - Corpus Julie (PO4)

*L'orthophoniste vient de demander à Julie quelle était la famille gagnée.*

- ORT 344 - (i) y a quoi dans la famille des instruments de musique ? = ((prend la famille))  
 JUL 337 - mais montre;  
 ORT 345 - tu te souviens plus ?  
 JUL 338 - moui :: .  
 ORT 346 - ils sont partis de ta tête ?  
 JUL 339 - oui !  
 ORT 347 - creuse-toi la cervelle;  
 JUL 340 - le piano .  
 ORT 348 - mhm = ((compte l'item sur sa main))  
 JUL 341 - tambou(r) .  
 ORT 349 - mhm = ((compte l'item sur sa main))  
 JUL 342 - le : la flûte .  
 ORT 350 - mhm = ((compte l'item sur sa main))  
 JUL 343 - la guita(re) .  
 ORT 351 - mhm = ((compte l'item sur sa main))  
 JUL 344 - le violon .  
 ORT 352 - ((compte l'item sur sa main)) bah alors ?  
 JUL 345 - j'ai pas le {violon} .  
 ORT 353 - bah si c'est parfait . / tu m'as dit que c'était parti de ta tête mais en fait c'est tout à fait dans ta tête .

#### 1.5 RECAPITULATIF DES TYPES D'ACTIVITES

Conformément aux descriptions données précédemment, nous avons donc dégagé quatre types d'activités (activité métalinguistique, activité de langage oral, activité de langage écrit et activité de répétition lexicale) qui peuvent toucher différents aspects langagiers (phonologie,

morphosyntaxe, lexique,...) et cibler diverses unités linguistiques allant du phonème au discours, comme représenté dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 10- Regroupement des types d'activités langagières proposés par les orthophonistes**

Nature de l'activité	Spécification de la nature	Unité linguistique ciblée
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Métalinguistique</li> </ul>	<i>a. Métaphonologique</i> Segmentation Discrimination Suppression Identification Inversion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Syllabe</li> <li>• Rime</li> <li>• Phonème</li> </ul>
	<i>b. Métamorphologique</i> Genre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nom</li> <li>• Pronom personnel</li> <li>• Déterminant</li> </ul>
	<i>c. Métasémantique</i> Intrus Regroupement de lexèmes Définition Exploration sémantique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SN simple</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Langage Oral</li> </ul>	<i>a. Expression</i> Dénomination Description de référents isolés Récit d'expériences Personnelles Description d'actions Devinette Demande formatée Production à partir d'un mot et sans support	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discours</li> <li>• Phrase simple</li> <li>• Phrase complexe</li> <li>• SN simple</li> <li>• SN complexe</li> <li>• S. Verbal</li> <li>• S. Prépositionnel</li> </ul>
	<i>b. Compréhension</i> Désignation d'images	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Phrase simple</li> <li>• Phrase complexe</li> <li>• SN complexe</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Langage Ecrit</li> </ul>	<i>a. Lecture</i> Déchiffrage Compréhension	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Phrase</li> <li>• SN simple</li> <li>• Syllabe</li> <li>• Logatome</li> </ul>
	<i>b. Ecriture</i> Dictée	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répétition</li> </ul>	<i>a. Lexicale</i> Répétition immédiate ou à distance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SN simple</li> </ul>

## 2.0 LES TACHES LANGAGIERES ACCOMPLIES DANS LES ACTIVITES

Les séances de rééducation orthophonique sont constituées de plusieurs activités mobilisées par les orthophonistes. Chaque activité proposée a pour but l'accomplissement d'une tâche langagière. Par exemple, dans une activité de dénomination, la tâche à réaliser est une dénomination. Une activité peut être constituée d'une seule et unique tâche langagière ou de

plusieurs tâches langagières. Dans le premier cas, « activité » et « tâche langagière » se recoupent et sont équivalentes (e.g. pour les activités de dénomination). En revanche, lorsqu'il y a plusieurs tâches à accomplir au sein de l'activité, ces deux notions ne sont pas similaires.

Lorsque pour accomplir l'activité, les participants réalisent une seule et unique tâche, on dira alors que celle-ci est **simple**. Lorsque pour accomplir l'activité, plusieurs sous-tâches doivent être réalisées on dira alors qu'elle est **complexe**. Une tâche langagière est donc simple ou complexe en fonction de ce que les locuteurs doivent accomplir et de la manière dont ils peuvent y parvenir.

Considérons plusieurs exemples.

L'Exemple 43 est tiré d'une activité de langage oral, en expression. Il s'agit d'une activité de dénomination. L'extrait présenté porte sur deux items : 'une citrouille' de ORT 343 à ORT 347 ; et 'un poireau' initié de manière non verbale en ORT 347 (« ((montre l'image suivante)) ») jusqu'à ORT 349.

**Exemple 43 – Séquences 'une citrouille' et 'un poireau' extrait d'une activité de dénomination – Corpus d'Ételle (PO6)**

- ORT 343 - [...] alors celui-là tu le connais peut être pas . on l'a jamais vu encore ensemble . = ((montre la première image)) tu sais ce que c'est ou pas ?  
 ETE 329 - une [sikɕujə] {citrouille} .  
 ORT 344 - c'est bien . une : +  
 ETE 330 - [sikɕujə] {citrouille} .  
 ORT 345 - alors regarde-moi ; regarde-moi ;  
 ETE 331 - ((regarde l'orthophoniste))  
 ORT 346 - une : + = ((avance son doigt de l'arrière vers l'avant de la bouche))  
 ETE 332 - citrouille .  
 ORT 347 - une citrouille . / une citrouille . = ((montre l'image)) très bien . ((montre l'image suivante))  
 (4 sec)  
 ORT 348 - ((rire)) celui-là tu te souviens / il est dans le jeu . = ((pointe du doigt en direction du jeu)) ((montre l'image))  
 (2 sec)  
 ETE 333 - poireau .  
 ORT 349 - bravo . un poireau .

Dans le cadre de cette activité de dénomination, la tâche a réalisé est une dénomination. Il n'y qu'une seule tâche à accomplir, à savoir la dénomination des deux items 'une citrouille' et 'un poireau'. La tâche est donc dite simple. L'activité et la tâche langagière sont équivalentes et se focalisent sur le même aspect.

Contrairement aux tâches simples comme celle de dénomination, les tâches complexes sont constituées de plusieurs sous-tâches. C'est le cas dans l'Exemple 44 qui est tiré d'une activité métaphonologique. L'objectif ici est de segmenter les phonèmes constituant le terme 'pneu'.

**Exemple 44 - Tâche complexe de segmentation phonémique – Corpus d'Etelle (PO6)**

- ORT 72 - alors non on va pas barrer . on va on va chercher . regarde; tu vas voir . je vais t'expliquer le premier . on va l(e) faire ensemble le premier . / qu'est-ce que c'est ça ? = ((montre la première image))
- ETE 73 - une roue .
- ORT 73 - alors une roue . et regarde ! la roue on appelle ça la roue de la voiture on appelle ça un PNeu .
- ETE 74 - [plnø] .
- ORT 74 - PNEU .
- ETE 75 - pneu .
- ORT 75 - alors qu'est-ce que tu entends au début de / PNeu ?
- ETE 76 - ((se lève))
- ORT 76 - attends; ne te lève pas; ne te lève pas; parce que je pense que Christine elle a envie = ((montre la caméra)) de te voir dans la caméra . ((fait un signe de confirmation)) alors fais-le assise;
- ETE 77 - ((se rassoit))
- ORT 77 - vas-y;
- ETE 78 - [p] . = ((fait le geste Borel-Maisonny [p]))
- ORT 78 - oui très bien . [p] . = ((fait le geste Borel-Maisonny [p])) alors très bien . donc vas-y; cherche; qu'est-ce que tu vas mettre ? = ((ouvre la boîte des jetons)) quand tu en- ▲ / quand on dit pneu ((fait le geste Borel-Maisonny [p])) on entend +
- ETE 79 - [pə] .
- ORT 79 - alors vas-y; tu prends un petit jeton;
- ETE 80 - ((prend un jeton et le pose))
- ORT 80 - ensuite ? qu'est-ce que tu entends ?
- ETE 81 - ((chuchote)) pneu : .\* nan c'est mieux → ((repose le jeton dans la boîte))
- ORT 81 - mets-le là si tu veux; = ((montre la table)) mets-le là ;
- ETE 82 - ((repose un jeton)) [pn] / [n] .
- ORT 82 - ((pointe du doigt Etelle et fait un signe de confirmation l'incitant à continuer))
- ETE 83 - n .
- ORT 83 - oui ! [n n] = ((fait deux fois le geste Borel-Maisonny [n]))
- ETE 84 - [n] . ((pose un deuxième jeton sur la feuille d'exercice)) pneu / [ø] .
- ORT 84 - [ø] . c'est bien Etelle . c'est très bien .
- ETE 85 - [ø] pneu . , ((pose un troisième jeton))
- ORT 85 - c'est très bien . et en plus t(u) as pris trois couleurs différentes . pourquoi ? parce que c'est trois sons différents . ta bouche = ((montre sa bouche)) elle fait trois choses différentes . elle fait [p] = ((fait le geste Borel-Maisonny [p])) [n] = ((fait le geste Borel-Maisonny [n])) [ø] = ((fait le geste Borel-Maisonny [ø])) d'accord ?
- ETE 86 - ((fait un signe de confirmation de la tête))

Dans cette activité, l'enfant doit accomplir une tâche de segmentation phonologique d'un item cible représenté sur une image. Son accomplissement est constitué de deux sous-tâches : la dénomination de l'item puis la segmentation phonémique. Dans le cadre de cette activité, la tâche langagière est dite complexe car la réalisation de la tâche principale (la segmentation) ne peut être accomplie qu'à partir de la production de dénomination et de la forme conventionnelle. La dénomination est une sous-tâche secondaire mais nécessaire pour pouvoir segmenter la forme. L'activité métaphonologique est ici constituée de deux sous-tâches langagières.

Dans le cadre d'autres activités, la dénomination est offerte par l'orthophoniste comme dans l'Exemple 45. L'enfant doit indiquer si le logatome produit est constitué du son [g] ou du son [k]. La tâche linguistique que l'enfant doit accomplir est alors considérée comme simple.

**Exemple 45 – Tâche simple dans une activité métaphonologique - Corpus Etelle (PO5)**

- ORT 78 - [...] le but c'est pas d'aller vite . le but c'est de bien : écouter . = ((montre son oreille, avec trois de ses doigts, elle va de son oreille vers l'extérieur)) d'accord ? / allez<sub>i</sub> on y va . [ko] .
- ETE 75 - ((tape sur la feuille [k]))
- ORT 79 - bravo ! // [ki] .
- ETE 76 - ((tape sur la feuille [k]))
- ORT 80 - très bien . // [...]
- [...]
- ORT 98 - bravo . // [motak] .
- ETE 95 - [mo mo motak] . ((tape sur la feuille [k]))
- ORT 99 - [motak : ] . = ((fait le geste Borel-Maisonny [k])) très bien . / [...]

Nous avons distingué les tâches simples des tâches complexes. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur cette différence. En effet, nous pourrions affirmer que toute tâche langagière ou toute mise en mots est complexe puisqu'elle fait appel à différents mécanismes. Nous proposons de poursuivre la discussion sur la différence entre tâches simples et tâches complexes à travers deux cas de figure : d'une part, les activités de description de référents isolés (cf. 2.1) et d'autre part, la succession de différents types d'activités (cf. 2.2).

**2.1 LE CAS DES ACTIVITES DE DESCRIPTION DE REFERENTS ISOLEES**

La définition proposée ci-dessus d'une tâche complexe peut nous amener à réfléchir à la réalisation de certaines tâches langagières. Prenons comme exemple une activité de description de référents isolés (cf. Exemple 46). L'activité est focalisée sur la localisation

d'un personnage par rapport à un objet et par conséquent sur les prépositions spatiales telles que 'sur, sous, dans, derrière, etc.'. L'objectif ici est de construire une phrase simple de type «  $SN_1$  est  $SP[SN_2]$  » où  $SN_1$  peut être un syntagme nominal simple (déterminant + nom, 'le lapin' ETE 203, Exemple 46) ou un pronom personnel de 3<sup>ème</sup> personne du singulier (cf. 'il' ETE 305, Exemple 46) et  $SN_2$  est un syntagme nominal simple (déterminant + nom ; 'le lit' ETE 203, Exemple 46).

**Exemple 46 - Tâche simple de description de référents isolés - Corpus d'Etelle PO4**

- ORT 208 - [...] alors on y va . ((montre la première image))  
 ETE 202 - s- [ʃu] {sous} le [ʃapɛ̃] .  
 ORT 209 - le lapin → d'abord / qui ? tu parles de qui ?  
 ETE 203 - le lapin est sous le chapeau .  
 ORT 210 - ((montre la deuxième image))  
 ETE 204 - le lapin est sous le lit .  
 [...]  
 ORT 214 - ((montre l'image suivante))  
 ETE 208 - le lapin est sous →  
 ORT 215 - la marmite . = ((montre l'image))  
 ETE 209 - la marmite .  
 ORT 216 - bravo . [...]  
 [...]  
 ORT 311 - alors maintenant .  
 ETE 304 - ((prend un code et le pose sur la troisième image)) euh le {xxx} ((regarde l'orthophoniste))  
 il  
 ORT 312 - ((fait un signe de confirmation de la tête))  
 ETE 305 - il est derrière l'a(r)bre .  
 ORT 313 - il est derrière l'aR :bre . = ((fait un signe de confirmation de la tête)) l'ar :bre . tu dis il  
 est derrière : +  
 ETE 306 - l'a(r)bre .  
 ORT 314 - l'aR :bre .  
 ETE 307 - -bre . l'a(r)bre .  
 ORT 315 - l'arbre .

Une tâche de description de référents isolés vise la dimension morpho-syntaxique d'une phrase. Nous considérons cette tâche comme étant simple. Celle-ci consiste à décrire une image par une phrase simple. Nous pourrions cependant nous interroger sur les caractéristiques de cette tâche. En effet, pour construire une phrase, l'enfant doit connaître préalablement les lexèmes représentés sur l'image. Le déroulement de l'exemple donne des arguments pour considérer la tâche comme simple. En effet, la focalisation de la tâche est bien morphosyntaxique et non lexicale. Dans la séquence 'le lapin est sous la marmite' (ORT 214 à

ORT 216), l'enfant ne termine pas son énoncé (*'le lapin est sous →'* en ETE 208) puisqu'il ne produit pas le syntagme nominal 'la marmite' qui est offert par l'orthophoniste (ORT 215). On constate donc qu'il n'y a pas une demande explicite de la part de l'orthophoniste sur ce constituant. On peut faire l'hypothèse selon laquelle le terme 'marmite' ne fait pas partie du répertoire lexical de l'enfant et par conséquent l'orthophoniste le produit à sa place. Par ailleurs, l'utilisation d'un syntagme nominal simple ou d'un pronom personnel en position sujet est acceptée par l'orthophoniste. En revanche, la non production d'une de ces deux formes amène l'orthophoniste à revenir sur la production de l'enfant. Dans la séquence '*le lapin est sous le chapeau*' (de ORT 208 à ETE 203), la première proposition de description de l'image de l'enfant (ETE 202) est constituée seulement d'un syntagme prépositionnel. En ORT 209, l'orthophoniste commence dans un premier temps par reformuler la proposition de l'enfant puis demande implicitement à l'enfant de faire une nouvelle description. L'orthophoniste aide Etelle en lui indiquant l'obligation de produire un sujet en français '*d'abord / qui ? tu parles de qui ?*'. Elle revient donc ici sur le dire de l'enfant et l'oriente dans la construction de sa phrase sans lui donner directement la réponse attendue.

La construction d'un énoncé mobilise différentes compétences langagières. Une tâche de dénomination ne fait pas seulement appel aux connaissances lexicales et une tâche de description de référents isolés ne mobilise pas seulement des connaissances morphosyntaxiques. Cependant, l'orthophoniste ne se focalise que sur la tâche principale qui consiste à décrire l'image. Ainsi, on considère qu'il s'agit de tâches simples.

## 2.2 LE CAS DES ACTIVITES SUCCESSIVES AU SEIN D'UN MEME EXERCICE

Un exercice peut être constitué d'une seule et unique activité ou de plusieurs activités successives. C'est le cas dans l'Exemple 47. Il s'agit d'un exercice sur ordinateur. Sur l'écran, plusieurs items sont représentés. En-dessous de chaque item, il y a deux cases qui représentent les deux syllabes constituant le nom de l'item. L'enfant doit relier correctement une syllabe à un item. Avant de commencer l'activité principale qui est métaphonologique, l'orthophoniste propose à l'enfant de dénommer les items comme une première activité distincte. Au sein de cette première activité, l'enfant dénomme les items. Cette première tâche de dénomination permet aux participants d'avoir une connaissance partagée et de se mettre d'accord sur les formes. C'est le point de départ qui permettra par la suite aux participants d'accomplir la tâche métaphonologique. Ainsi, il y a deux activités successives distinctes : 1) une activité de

dénomination (de ORT 129 à ORT 170) dont la tâche langagière est simple et porte sur la dénomination, et 2) une activité de discrimination syllabique (de ORT 170 à ORT 301<sup>54</sup>) dont la tâche est complexe et constituée de deux sous-tâches (la dénomination et la discrimination syllabique).

**Exemple 47- Activités successives avec une tâche simple ou complexe - Corpus Etelle (PO2)**

- ORT 129 - [...] alors regarde; tu vois ici on a plusieurs dessins = ((en désignant chaque dessin sur l'écran de l'ordinateur)) alors déjà on va dire ce que l'on voit .
- ETE 126 - ah oui me souviens de ça .
- ORT 130 - on l'a jamais fait .
- ETE 127 - ah / oui . / ça c'est une tasse . = ((en montrant la première image))
- ORT 131 - alors c'est du : +
- ETE 128 - ((se retourne pour regarder l'orthophoniste))
- ORT 132 - qu'est-ce qu'il y a dans la tasse ?
- ETE 129 - café .
- ORT 133 - oui : .
- [...]
- ETE 162 - rôti . et là c'est le vélo . c'est un peu dur .
- ORT 170 - très bien . c'est un petit peu difficile . tu as raison . / alors regarde; (il) y a une syllabe qui s'est affichée en haut = ((pointe rapidement du doigt la syllabe))
- ETE 163 - ma
- ORT 171 - ma . il faut qu'on trouve où est-ce qu'on va la mettre .
- ETE 164 - ici dans les ((pointe du doigt les cases qui se trouvent en-dessous des images)) {taz}  
{cases}
- ORT 172 - voilà dans quelles cases on met [ma :] . // alors est-ce que c'est dans café ? // t(u) entends [ma] dans café ?
- ETE 165 - nan .
- ORT 173 - dans judo:?  
(2 sec)
- ETE 166 - nan .
- ORT 174 - dans me:nu?
- ETE 167 - me :nu : / j'entends [m] et [y] mais ça fait pas . c'est pas ça .
- ORT 175 - d'accord . / dans mi :di : ?
- ETE 168 - dans mi : // di / midi // non . {[etɔvpa lə me]}
- ORT 176 - ((pointe du doigt l'image suivante)) dans pâté : ?
- ETE 169 - pâ :té : / m et a ça fait [ma] / non j'entends pâté : = ((fait le geste [p], Borel-Maisonny))
- ORT 177 - {xxx} dans pu :ma :?
- ETE 170 - pu :ma : / pu : / ma / oui :: .
- ORT 178 - oh : bravo ! / alors c'est où ? ici ou ici ? = ((en pointant successivement les deux extrémités de la case qui se trouve sous l'image 'puma'))
- ETE 171 - à la fin .

<sup>54</sup> Nous renvoyons le lecteur aux annexes. La totalité de l'activité n'a pas été reproduite ici.

- ORT 179 - ((bruit ordinateur)) bravo :! après qu'est-ce que c'est que cette syllabe? =  
 ((pointe avec la souris de l'ordinateur la nouvelle syllabe))
- ETE 172 - [v] et [e] / [v] et [e] ça fait [ve]
- ORT 180 - ouais alors ?
- ETE 173 - ca :fê / non .
- ORT 181 - très bien .
- ETE 174 - me souviens plus de ça .
- ORT 182 - [ʒ :] +  
 (2sec)
- ORT 183 - ju- : +
- ETE 175 - do .
- ORT 184 - do .
- ETE 176 - non .
- ORT 185 - d'accord . [...]

Dans la première activité, la tâche de dénomination est simple. En revanche, dans la seconde activité, la tâche est complexe : l'enfant revient sur la dénomination de chaque item afin de savoir s'il est constitué de la syllabe cible ou non. A partir d'un même support et d'un même exercice, deux activités distinctes ont été mises en place. Cependant, nous remarquons que la première activité est utilisée comme un support pour la réalisation de la seconde activité.

### 3.0 ORGANISATION FONCTIONNELLE DES INTERACTIONS EN REEDUCATION ORTHOPHONIQUE

L'interaction entre une orthophoniste et un enfant dysphasique progresse par les prises de tours successives des participants. Ces prises de tours sont organisées en fonction des activités en cours. Dans le dialogue, les activités sont structurées et organisées. Notre but ici est de les décrire en rendant compte de la dynamique de la construction du dialogue et des conditions de production de celui-ci (R. Vion, 2006b).

Les séances de rééducation orthophonique sont constituées d'exercices. Ces derniers sont fortement structurés et ont été appréhendés à travers différentes unités opérationnelles présentées ci-dessous, à savoir les phases (cf. 3.1), les séquences (cf. 3.2) et les interventions (cf. 3.3). Ces unités se présentent comme homogènes, stables et clairement identifiables.

Pour reprendre la distinction proposée par Roulet *et al.* (1985), nous considérons que les phases et les séquences sont des unités dialogales tandis que les interventions constituent une unité monologale.<sup>55</sup>

### 3.1 STRUCTURE DES EXERCICES EN 'PHASE'

Tout d'abord, présentons le déroulement d'une séance de rééducation typique de notre corpus. La scolarisation des enfants est spécifique et elle est effectuée à l'hôpital de jour dans un bâtiment proche de celui de l'unité de rééducation. Ce sont alors les orthophonistes qui vont chercher les enfants dans leur classe pour la séance de rééducation et qui les raccompagnent en fin de séance. Ainsi, nous pouvons dire que la séance commence dès la rencontre entre les deux locuteurs en classe. Le moment entre la rencontre de l'orthophoniste et de l'enfant et l'arrivée dans la salle de rééducation est un moment d'échange conversationnel entre les deux locuteurs. Ces moments d'échange n'ont pas été enregistrés. A partir du moment, où les deux participants rentrent dans la salle de rééducation, ils s'installent l'un en face de l'autre et alors les exercices à visée rééducative débutent jusqu'à ce que l'orthophoniste raccompagne de nouveau l'enfant dans sa classe ou en récréation (selon le moment de la journée). On peut donc dire que les périodes se situant avant et après les exercices à visée rééducative proposés par les orthophonistes constituent l'ouverture et la clôture des séances de rééducation. La séance est donc structurée de manière temporelle et spatiale. Au sein d'une séance, il y a plusieurs exercices qui sont mis en place par les orthophonistes. Pour chaque exercice, il peut y avoir une ou plusieurs activités de natures différentes et mobilisée(s) à des moments différents. Ce sont donc les exercices qui structurent les échanges entre l'orthophoniste et l'enfant contrairement à d'autres situations d'interaction où ce sont les thèmes qui les structurent comme dans la conversation ordinaire (Traverso, 1999 [2007]) ou l'entretien clinique (Grossen & Salazar Orvig, 2006).

---

<sup>55</sup> Certes, nous considérons que l'intervention est une unité monologale, mais elle est fondamentalement dialogique et elle s'inscrit dans des échanges, des séquences qui sont des unités dialogales.

Par ailleurs, de manière générale, une séquence est le plus souvent dialogale mais elle peut également être constituée d'une seule intervention produite par un seul locuteur et dans ce cas elle devient monologale (cf. « Structure séquentielle des phases », paragraphe 3.2).

L'exercice se définit donc comme un moment dans l'interaction délimité par l'alternance d'exercices au sein desquels les participants effectuent une ou plusieurs activités langagières, éventuellement à partir d'un support (images, cartes, jeux de société, etc.).

Comme la conversation (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, Schegloff & Sacks, 1973, Kerbrat-Orecchioni, 1990, R. Vion, 1992, Traverso, 2007), les exercices présentent une régularité interactionnelle. Ils sont constitués de *phases interactionnelles* régulières. On en distingue trois : une phase d'ouverture, une phase transactionnelle et une phase de clôture.

La **phase d'ouverture** correspond à la présentation de l'exercice, du support et de la consigne (ou d'une réactivation de la consigne si l'exercice est connu) ainsi qu'à la mise en place du matériel. Au sein de cette phase, une première activité peut se mettre en place comme la présentation des items cibles nécessaire pour la réalisation de la seconde activité qui se déroulera dans la phase transactionnelle.

La **phase transactionnelle** est le cœur même de l'exercice, de l'activité ainsi que de la tâche et de son développement. C'est le moment où les deux locuteurs vont accomplir la tâche langagière.

La **phase de clôture** correspond à la fin de l'exercice et le plus souvent au rangement du matériel, à l'évaluation globale du jeu comme 'c'était très bien X'. Au sein de celle-ci, l'orthophoniste peut amener l'enfant à revenir sur les items vus lors de la phase transactionnelle comme une forme de bilan. Ce retour peut soit s'inscrire en continuité avec l'activité de la phase transactionnelle (par exemple, l'orthophoniste demande de dénommer une nouvelle fois les items dans le cadre d'une activité de dénomination) soit correspondre à une autre activité de nature différente. Par exemple, dans ce dernier cas de figure, lors d'une activité de dénomination sur les parties du corps, l'orthophoniste peut demander à l'enfant de répéter tous les items vus en phase transactionnelle, dans ce cas, on se trouvera dans une activité de répétition lexicale.

Afin d'illustrer notre propos, nous présentons l'exemple d'un exercice constitué d'une activité de dénomination (cf. Exemple 48) où nous distinguons les trois phases précédemment décrites. L'exercice est initié par l'orthophoniste en ORT 349. La phase d'ouverture est le plus souvent marquée par des formules ritualisées, des marqueurs de structuration de la

conversation (Auchlin, 1981, Auchlin, 1985) tels que *'alors on va faire'*, *'alors on fait'*, *'bon ben'*, etc. Ces marqueurs ont pour fonction de structurer le discours. Ils perdent leurs fonctions syntaxiques et sémantiques et ils agissent à un autre niveau de l'organisation de l'interaction (Vincent, 1993). Ainsi, à la suite de nombreux travaux à ce sujet (Auchlin, 1981 ; Auchlin, 1985, Kerbrat-Orecchioni, 1990, Traverso, 1999 [2007]), nous pouvons dire qu'il s'agit d'ouvriers et d'indicateurs de la structure de l'interaction. Cette phase d'ouverture est constituée d'interventions portant sur la régulation du comportement de l'enfant (*'tu restes assis<sub>j</sub>'* ORT 350, *'tu t'assieds<sub>j</sub>'* ORT 352), sur le déroulement du jeu et sur le matériel nécessaire pour réaliser l'exercice (*'choisis ton objectif<sub>j</sub>'* ORT 355). On constate qu'ici il n'y a pas de retour sur les consignes. Des indices dans le discours des locuteurs permettent de considérer qu'il s'agit d'une activité fréquente en séance de rééducation. On les trouve notamment dans les interventions suivantes : *'toujours le même : . // et youp : = ((prend une carte))'* en SAM 351, *'ah voilà le même .'* en SAM 353). Ainsi, l'orthophoniste n'a pas besoin de revenir sur les règles du jeu et la phase d'ouverture est relativement courte (de ORT 349 à SAM 355).

La phase transactionnelle est également initiée par l'orthophoniste qui lance le jeu par un acte directif *'vas-y<sub>i</sub>'*. A chaque carte piochée, le participant dénomme l'objet représenté sur l'image. Il s'agit d'un jeu où il y a une alternance des rôles entre l'orthophoniste et l'enfant c'est-à-dire que chacun pioche à son tour une carte et accomplit la tâche de dénomination. 19 cartes sont piochées et dénommées ; on y retrouve par exemple les items suivants : la flûte, le violon, le tambour, la harpe, la trompette, la batterie, etc.

Enfin, la phase de clôture est relativement courte (de SAM 398 à SAM 400). Celle-ci vise l'accomplissement du jeu (et non de la tâche langagière) à savoir l'obtention des cinq cartes correspondant à son *'objectif'* initial (réunir les cartes correspondants à sa carte *'objectif'*, cf. phase d'ouverture).

**Exemple 48- Structure interactionnelle d'un exercice en phase - Corpus de Samuel PO1**

PHASE D'OUVERTURE	<p>ORT 349 - [...] // alors on va faire une °dernière chose :: ° = ((se lève))  SAM 345 - °((vocalisation))° ((bouge de sa chaise))  ORT 350 - tu restes assis :j // hop :! = ((en prenant un autre jeu))  SAM 346 - oh non :: // oui entrezj  ORT 351 - non mais c'est moi qui ai cogné : / en passant : . = ((s'assied))  SAM 347 - to- to- toc : .  ORT 352 - tu t'assieds;  SAM 348 - oui entrezj = ((s'assied correctement sur sa chaise))  ORT 353 - alors on va refaire le petit jeu avec :: + ((montre une carte à Samuel))  SAM 349 - les ≠ [ɛ̃strɔ̃mã də mysit] {instrument de musique}  ORT 354 - les instruments °de musique :: : °  SAM 350 - °((vocalisation, fait de la musique))° = ((fait semblant de jouer du piano))  ORT 355 - alors choisis ton objectif : . = ((met toute les cartes sur la table, devant Samuel))  SAM 351 - ouh ouh ::! toujours le même : . // et youp : = ((prend une carte))  ORT 356 - toujours le même : ? ((mélange d'autres cartes))  SAM 352 - ah bah oui . eh [adabɔ̃r eãpɔ̃ply]  ORT 357 - ah :! alors choisis celui que tu veux alors .  SAM 353 - ((prend une carte)) ah voilà le même .  ORT 358 - et moi je vais <u>prendre celui-ci</u> :: .  SAM 354 - <u>eh regarde</u> ::j = ((montre ses cartes à la caméra))  ORT 359 - ((rire)) tu les montres à la caméra ? = ((prend une carte et range les autres cartes 'objectif'))  SAM 355 - ((en chuchotant)) {xxx}* ouais : . toi {xxx} ▲▲</p>
PHASE TRANSACTI ONNELLE	<p>ORT 360 - <u>vas-y</u>j = ((pose la pioche sur la table))  SAM 356 - ouh ouh = ((pioche une carte)) la [fly] {flûte} . ((vocalisation)) = ((fait semblant de faire de la flûte))  ORT 361 - ((pioche une carte)) le :: + = ((en montrant sa carte))  SAM 357 - ((vocalisation)) = ((continue de faire semblant de faire de la flûte))  ORT 362 - comment il s'appelle celui-là ? = ((continue de montrer sa carte))  SAM 358 - ((vocalisation)) = ((continue de faire semblant de faire de la flûte))  ORT 363 - le [v ::] +  SAM 359 - le [volɔ̃] {violon} ((vocalisation)) = ((fait semblant de faire du violon))  ORT 364 - °le violon : . ((pose la carte sur la table)) à toi<sub>i</sub>°  [...]  ORT 403 - alors c'est à moi :: . ((pioche une carte)) // la guitare : . = ((pose la carte à côté de la pioche))  SAM 398 - ((prend la carte 'guitare'))</p>
PHASE DE CLOTURE	<p>SAM 398 - c'est terminé : !  ORT 404 - ah ça y est tu as tes cinq cartes ?  SAM 399 - ((montre sa carte à la caméra)) [i ::ti]  ORT 405 - ((rire))  SAM 400 - °((vocalisation)) = ((dispose ses cartes sur la table))°</p>

Les interactions orthophoniste-enfant sont constituées d'exercices qui présentent une structure ternaire. C'est dans la phase transactionnelle que les locuteurs s'inscrivent dans une activité

particulière et qu'ils doivent réaliser une tâche langagière spécifique à l'activité en cours. En phase d'ouverture et de clôture, il peut y avoir des activités mobilisées par les orthophonistes qui sont le plus souvent différentes de celles de la phase transactionnelle.

### 3.2 STRUCTURE SEQUENTIELLE DES ACTIVITES

Les activités inscrites dans les phases, et principalement la phase transactionnelle, sont organisées en séquence.

Dans la littérature, le terme de séquence est le plus généralement défini comme un ensemble d'échanges reliés par une cohérence et une unité thématique<sup>56</sup> (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Vion, 1992). Cependant, au sein des activités, une séquence est définie en relation avec l'**item cible** de la tâche langagière à accomplir. Même si certains thèmes peuvent être présents lors notamment de descriptions de référents isolés, c'est l'item ciblé qui structure la séquence. Ainsi, dans une activité de dénomination des parties du corps, toutes les interventions en relation avec une dénomination correspondent à une séquence ('le bras', 'le genou', 'la jambe', etc.).

Par ailleurs, chaque séquence est également déterminée en fonction du rôle des participants. En effet, dans la plupart des activités, on observe **une alternance des rôles** des participants (cf. Exemple 48) : l'enfant et l'orthophoniste peuvent, chacun à leur tour à chaque séquence, réaliser la tâche langagière et être '*producteur*', soit écouter l'autre l'accomplir et être '*récepteur*'. Au sein d'une séquence, les locuteurs A et B ne peuvent pas avoir le même rôle. Le rôle de '*producteur*' est soit pris par le locuteur lui-même soit il est donné par l'autre, le plus souvent par un directif. Ainsi, dans l'exemple suivant, c'est l'orthophoniste qui initie la séquence en donnant à l'enfant le rôle de '*producteur*' par un ordre ('à toi<sub>i</sub>' en ORT 197).

#### Exemple 49 - Séquence 'le genou', Corpus de Samuel (PO1)

- ORT 197 - [...] ((tend ses cartes à Samuel)) à toi<sub>i</sub>  
 SAM 195 - ((en chuchotant)) attention il {est/était} {xxx}\* = ((en piochant une carte)) c'est ▲  
 ORT 198 - qu'est-ce que c'est ?  
 SAM 196 - c'est le genou . ((pose sa paire sur la table))  
 ORT 199 - c'est le genou : .

---

<sup>56</sup> François (2005) parlera davantage de '*saynètes*' pour les séquences ayant une unité thématique.

En revanche, dans certains cas, c'est l'orthophoniste qui a le rôle de 'producteur' mais parvient à inverser les rôles au cours de la séquence et avant la réalisation complète de la tâche. Dans ce cas, nous considérons que l'enfant a le rôle de 'producteur'. Reprenons un extrait d'un exemple précédent :

**Exemple 50- Extrait d'une activité de dénomination (cf. Exemple 48) - Corpus de Samuel PO1**

- ORT 360 - *vas-y<sub>i</sub>* = ((pose la pioche sur la table))  
 SAM 356 - *ouh ouh* = ((pioche une carte)) la [fly] {flûte} . ((vocalisation)) = ((fait semblant de faire de la flûte))  
 ORT 361 - ((pioche une carte)) *le :: +* = ((en montrant sa carte))  
 SAM 357 - ((vocalisation)) = ((continue de faire semblant de faire de la flûte))  
 ORT 362 - *comment il s'appelle celui-là ?* = ((continue de montrer sa carte))  
 SAM 358 - ((vocalisation)) = ((continue de faire semblant de faire de la flûte))  
 ORT 363 - *le [v ::] +*  
 SAM 359 - *le [volɔ̃] {violon} ((vocalisation))* = ((fait semblant de faire du violon))  
 ORT 364 - *°le violon : . ((pose la carte sur la table)) à toi<sub>i</sub>°*  
 SAM 360 - *°((vocalisation)) = ((fait semblant de faire du violon))° ((rire)) ((pioche une carte)) / le violon la même ((pose la carte à côté de la pioche))*  
 ORT 365 - *eh ouais .*

Au sein de cet exemple, l'orthophoniste initie la phase transactionnelle et le déroulement même de la séquence par un acte directif '*vas-y<sub>i</sub>*' (ORT 360) qui permet à son interlocuteur de réaliser en premier la tâche langagière. Ainsi, de ORT 360 à SAM 356, l'enfant a le rôle de producteur et l'orthophoniste de réceptrice. En ORT 361, l'expert en piochant une carte prend le rôle de producteur. Toutefois, elle change les rôles en demandant à l'enfant la dénomination par une ébauche ('*le :: +*'). Ainsi, l'enfant devient producteur et l'orthophoniste réceptrice puisqu'il y a un inversement conscient et réfléchi des rôles. Tous les actes directifs de type 'à toi<sub>i</sub>', '*vas-y<sub>i</sub>*' ou assertifs 'à moi' ainsi que les gestes liés au jeu comme piocher une carte sont considérés comme les premières interventions initiant une séquence.

La séquence se caractérise donc par la présence d'un item cible et l'attribution d'un rôle particulier pour chaque participant. Toutefois, c'est l'item qui prime sur le rôle puisqu'un même locuteur peut avoir un même rôle dans plusieurs séquences successives.

Une séquence ne se limite pas à un nombre précis d'interventions de la part des locuteurs. Toutefois, elle doit être constituée d'au moins une intervention de la part du participant dit 'producteur' (cf. ORT 381 '*((pioche une carte)) encore le violon : . ((pose la carte à côté de la pioche))*' de l'Exemple 48).

Voici un exemple d'une activité tirée d'une séance de rééducation analysée en séquence.

**Exemple 51 – Analyse en séquence d'une activité métaphonologique de type 'inversion phonémique' sans alternance de rôle - Corpus d'Etelle - PO6**

PHASE TRANSACTIONNELLE	Séquence 1 [ti]	ORT 246 - alors regarde <sub>i</sub> juste une petite chose . [ti] . / qu'est-ce que tu entends ? (1 sec) ETE 240 - [t] [i] . ORT 247 - alors si tu le dis à l'envers maintenant <sub>i</sub> = ((inverse ses mains)) ça fait quoi ? ETE 241 - [it] . ORT 248 - super!
	SEQUENCE 2 [to]	[...]
	SEQUENCE 3 [yt]	ORT 249 - [yt] ETE 243 - [yt] . ORT 250 - ((fait un signe de confirmation)) à l'envers maintenant . ETE 244 - mais [ø] fait . [yt] . ORT 251 - alors regarde <sub>i</sub> [y] = ((pose un jeton)) [t] = ((pose un autre jeton)) . ETE 245 - [t] [y] . = ((inverse l'ordre des jetons)) ORT 252 - ensemble ça fait quoi [t] [y] ? ETE 246 - [yt] . ORT 253 - nan . regarde <sub>i</sub> regarde bien <sub>i</sub> = ((remet les jetons dans l'ordre)) ETE 247 - ah oui . ((inverse l'ordre des jetons)) [t] [y] . ORT 254 - ((fait un geste rapide avec sa main, comme un enchaînement)) ETE 248 - [t] [y] . ORT 255 - ((fait de nouveau le même geste d'enchaînement)) ETE 249 - [ty] . ORT 256 - [ty] . c'est bien Etelle . très bien .
	SEQUENCE 4 [ul]	[...]
	SEQUENCE 5 [ba]	ORT 264 - et un dernier . = ((lève son index)) t(u) as pas de vert . je vais te donner du vert . euh :: si je te dis :: [ba] . ETE 258 - [ba] . [ab] . ORT 265 - ((pose un jeton vert sur la table)) et voilà .

Dans la phase transactionnelle (de ORT 246 à ORT 265), il y a cinq séquences correspondant à cinq syllabes cibles ([ti], [to], [yt], [ul] et [ba]). L'adulte oriente l'activité et les tâches langagières à réaliser. Dans la séquence 1 [to], l'orthophoniste indique implicitement à l'enfant ce qu'il doit accomplir en ORT 246 'qu'est-ce que tu entends ?' et en ORT 247 'alors si tu le dis à l'envers maintenant<sub>i</sub>'. Par ailleurs, au sein de cette activité, il n'y a pas d'alternance de rôle : l'enfant a toujours le rôle de 'producteur' et l'adulte de 'récepteur'. Si l'on compare les séquences entre elles, on observe qu'elles ne sont pas toutes de même

longueur. En effet, par exemple, la séquence 5 [ba] est relativement courte car l'enfant réalise de manière autonome la tâche d'inversion phonémique. En revanche, la séquence 3 [yt] est plus longue car l'enfant a des difficultés pour accomplir la tâche et l'orthophoniste intervient donc pour l'aider. Ainsi, la longueur des séquences dépend de différents facteurs dont la difficulté de l'enfant à accomplir une tâche langagière.

### 3.3 UNITES MONOLOGALES : TOUR DE PAROLE ET INTERVENTION

Le dialogue est constitué d'une série d'émissions verbales produites tour à tour par plusieurs locuteurs. On appelle 'tour de parole' toute production d'un même locuteur comprise entre deux interruptions nées du changement de locuteur. On assiste ainsi par exemple au mécanisme de l'alternance des tours de parole décrit par Sacks et ses collaborateurs (1974). Le tour de parole a donc des limites identifiables (sauf dans les cas de chevauchement). La longueur d'un tour de parole n'est pas prévisible. Il peut se réaliser aussi bien par un élément isolé comme un régulateur (oui, hum, mhm,...) que par un syntagme, une proposition syntaxique, une phrase ou tout un monologue. Sa construction est donc potentiellement hétérogène.

Il s'agit d'une unité déterminée interactivement (Sacks *et al.*, 1974). L'organisation séquentielle des tours de parole est régie par des règles visant à éviter les silences et les chevauchements. La technique d'allocation des tours de parole présentée par Sacks *et al.* (1974) se répartit selon que a) le locuteur actuel sélectionne le suivant, b) le locuteur suivant s'auto-sélectionne, c) le locuteur actuel continue son tour car il n'a pas sélectionné une autre personne et qu'aucune autre personne ne s'est auto-sélectionnée.

Pour l'analyse conversationnelle, l'unité interactionnelle est le tour de parole. Toutefois, celui-ci n'est pas toujours privilégié. En effet, pour Goffman (1987), l'unité de parole n'est pas le tour de parole mais le mouvement (ou *move*). Celui-ci se définit comme étant « *un laps complet de paroles ou de substituts de paroles portant de manière unique et distincte sur telle ou telle portion des circonstances dans lesquelles se trouvent les participants.* » (Goffman, 1987 :30). Le moment peut coïncider avec un tour de parole ou une phrase mais sans jamais y être contraint. C'est de cette manière qu'il distingue la déclaration, qu'il définit « *comme étant un mouvement caractérisé par le fait d'être dirigé vers quelque chose comme une réponse à sa suite* » (Goffman, 1987 : 31), de la réplique caractérisée « *comme étant un mouvement*

caractérisé par le fait d'être perçu comme répondant d'une quelconque façon à un point précédent soulevé » (Goffman, 1987 : 31). De même, en situation scolaire, Sinclair & Coulthard (1975) considèrent également que le tour de parole n'est pas une unité pertinente pour observer la dynamique interactionnelle. L'interaction en classe a une structure hiérarchisée où l'échange est constitué de trois mouvements ('*move*'), à savoir l'initiative ou la sollicitation, la réponse et le feedback de type évaluatif. Chaque mouvement peut être constitué lui-même d'un acte de langage ou de plusieurs actes de langage.

Pour nos analyses, nous avons besoin d'une unité qui considère la dynamique de la construction discursive. Or le tour de parole semble être une unité trop grande pour en rendre compte.

Considérons un exemple :

**Exemple 52- Tours de parole vs. interventions - Corpus d'Ambroise (PO1)**

- ORT 17 - vas-y tu pioches<sub>i</sub> pioche une première fois<sub>i</sub> = ((en déposant la pioche à côté d'Ambroise))
- AMB 18 - ((pioche une carte))
- ORT 18 - qu'est-ce que c'est ?
- AMB 19 - [o po ta go]
- ORT 19 - °combien de syllabes?°
- AMB 20 - °((dépose la carte sur une des cases du plateau de jeu)) °((lève trois doigts)) trois .
- ORT 20 - très bien . ((déplace la carte d'Ambroise sur le support de manière à voir ce qu'il y a écrit sur la case)) et là tu as raison (il) y a trois syllabes . / ((pioche une carte)) es :car :got . ((montre la carte à Ambroise)) trois syllabes aussi . ((pose sa carte sur une des cases du plateau de jeu)) je vais {le / me} mettre là : .
- AMB 21 - à moi .
- ORT 21 - à toi<sub>i</sub> ((lui tend une carte))
- AMB 22 - {mhm} [bu / buzit] {bougie} . ((pose sa carte sur une case du support))
- ORT 22 - bou :gie / deux syllabes tu as raison . = ((regarde la case où Ambroise a déposé sa carte))
- AMB 23 - {xxx} à côté-là : . = ((déplace la carte sur la case suivante du support))
- ORT 23 - d'accord . ((pioche une carte et la montre à Ambroise)) châ :teau / châ :- / -teau deux syllabes aussi . ((pose sa carte sur une case du support)) ((tend la pioche à Ambroise))

Tout d'abord, on se rend compte de l'hétérogénéité de la dimension du tour de parole. Celui-ci peut être constitué d'un segment de discours isolé (AMB 19 '[o po ta go]'), d'un énoncé (ORT 18 'qu'est-ce que c'est?') ou de plusieurs énoncés (ORT 20, ORT 23). Ensuite, il peut présenter différentes modalités sémiotiques. Le tour est soit verbal (ORT 18, AMB 19, ORT 19, AMB 21), soit non verbal (AMB 18), soit mixte, c'est-à-dire constitué à la fois de verbal et de

non verbal (ORT 17, AMB 20, ORT 20, ORT 21, AMB 22, ORT 22, AMB 23, ORT 23). Par ailleurs, il peut réaliser un seul acte de langage (ORT 18, AMB 21, ORT 21, AMB 22), plusieurs actes de langage de natures différentes (ORT 20) ou plusieurs actes de langage de même nature (ORT 17). Enfin, le tour peut être orienté vers le tour précédent (AMB 18, AMB 19, AMB 20, ORT 22), vers le tour suivant (ORT 17, ORT 18, ORT 19, ORT 21), ou avoir une double orientation et être en relation à la fois avec ce qui précède et ce qui suit (ORT 20, ORT 23).

Certes, le tour de parole comme unité de l'interaction est primordial pour comprendre la structure, l'enchaînement et le dialogue en général entre deux ou plusieurs locuteurs. Toutefois, il reste une unité structurelle du dialogue qui ne permet pas de comprendre la construction des discours. 'Le tour de parole' est une unité trop large qui rend difficilement compte de la dynamique du dialogue notamment lorsqu'il est constitué de plusieurs actes de natures différentes et lorsque son organisation interne peut refléter son interdépendance à la fois avec les tours précédents et suivants.

En voulant rendre compte du dynamisme des interactions, les tours des participants ont été analysés en termes d'**'intervention'**.<sup>57</sup> L'intervention, comme le 'move', est une unité plus petite que le tour de parole et peut être constituée de plusieurs actes de langage ayant la même valeur illocutoire et la même fonction.

Pour définir 'une intervention', nous avons pris en considération les critères suivants :

- L'intervention doit être produite par un seul locuteur.
- Elle présente une force illocutoire unitaire.
- Elle fait appel éventuellement à différentes ressources langagières tant verbales que non verbales.
- Elle est en réaction lorsqu'elle est orientée vers ce qui précède ou elle est en initiative lorsqu'elle est orientée vers ce qui suit.

---

<sup>57</sup> Nous suivons l'analyse proposée dans le cadre du projet de recherche intitulé « *Interaction mère-enfant en situation clinique* » financé par le FNRS et dirigé par Mesdames les Professeures Geneviève de Weck (Université de Neuchâtel) et Anne Salazar Orvig (Université Sorbonne Nouvelle) au sein duquel notre mémoire de master a été réalisé.

Ainsi, un tour peut être constitué d'une seule intervention (ORT 18 '*qu'est-ce que c'est ?*' cf. Exemple 52) ou de plusieurs interventions, comme en ORT 23 '*d'accord . ((pioche une carte et la montre à Ambroise)) châ :teau / châ :- / -teau deux syllabes aussi . ((pose sa carte sur une case du support)) ((tend la pioche à Ambroise))*' de l'Exemple 52, qui est composée d'une confirmation '*d'accord*' en relation avec le tour précédent de l'enfant, de la réalisation de la tâche par une assertive '*((pioche une carte et la montre à Ambroise)) châ :teau / châ :- / -teau deux syllabes aussi . ((pose sa carte sur une case du support))*' et d'une intervention non verbale '*((tend la pioche à Ambroise))*' qui initie une nouvelle séquence et qui est orientée vers l'interlocuteur et le tour suivant.

L'intervention comme mouvement discursif et comme unité pour l'analyse des interactions a donc été privilégiée.

#### 4.0 CARACTERISATION DU CORPUS

De manière complémentaire à la présentation des activités dans les interactions orthophoniste-enfant dysphasique, nous présentons les distributions des types d'activités (cf. 4.1), des unités linguistiques ciblées en rééducation orthophonique (cf. 4.2) et des caractéristiques des tâches à accomplir au sein de ces activités (cf. 4.3), quelles que soient les dyades orthophoniste-enfant et en fonction de ces dernières (cf.4.4).

La présentation de ces premiers résultats permet d'avoir un aperçu plus précis des caractéristiques des interactions orthophoniste-enfant observées.

#### 4.1 LES TYPES D'ACTIVITES

Suite à une première analyse de nos données, nous avons dégagé quatre types d'activités : les activités métalinguistiques, de langage oral, de langage écrit et les activités de répétition lexicale (ou de mémoire). Le Tableau 11 présente la répartition des activités lors des séances de rééducation observées pour chaque dyade orthophoniste-enfant.

**Tableau 11 - Types d'activités proposées dans les séances de rééducation orthophonique (en valeurs absolues)**

Activités :	O. - Samuel	O. - Etelle	O. - Julie	O. - Ambroise	Total général
métalinguistiques	11	16	10	2	39
de langage oral	10	16	12	4	42
de langage écrit	7	5	9	1	22
de répétition lexicale	1	2	2	1	6
<i>Total Général</i>	<i>29</i>	<i>39</i>	<i>33</i>	<i>8</i>	<i>109</i>

On observe une part importante des activités consacrée aux activités de langage oral (42 sur 109 activités) et des activités métalinguistiques (39 sur 109 activités). Les activités de langage écrit sont davantage proposées par l'orthophoniste de Julie et elles apparaissent seulement à partir de la séance 2 soit à partir du mois de janvier. Ainsi, l'orthophoniste s'adapte au niveau scolaire et aux compétences de l'enfant. Parmi les activités métalinguistiques, c'est l'aspect phonologique qui est le plus souvent privilégié. Et, parmi celles de langage oral, ce sont principalement celles en expression (vs. compréhension) - notamment la dénomination, la demande formatée et la description de référents isolés - qui dominent.

Le Tableau 12 présente le nombre de séquences en fonction des types d'activités (métalinguistiques, de langage oral, de langage écrit et de répétition lexicale) quel que soit le rôle (producteur ou récepteur) de l'orthophoniste et de l'enfant.

**Tableau 12 - Nombre de séquences par type d'activité en fonction des phases d'observation (PO)**

Activités :	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PO7	Total général
métalinguistiques	61	40	16	40	82	37	47	323
de langage oral	255	97	152	102	30	65	79	780
de langage écrit	0	47	54	50	97	46	62	356
de répétition lexicale	8	32	2	28	0	0	0	70
Total Général	324	216	224	220	209	148	188	1529

Ce sont les activités de langage oral qui donnent lieu à un nombre plus important de séquences (780 séquences sur un total de 1529). Ce constat est vrai a) pour toutes les séances de la phase d'observation sauf en PO5 où on retrouve un nombre plus important de séquences dans les activités métalinguistiques (82 séquences vs. 30 séquences dans les activités de langage oral) ; b) pour tous les enfants (Samuel : 190 séquences au sein des activités de langage oral sur un total de 394; Etelle : 235 séquences sur 453; Julie : 273 séquences sur 505 ; Ambroise : 82 séquences sur 177). Par ailleurs, le nombre de séquences d'activités de langage écrit augmente au fil des séances de rééducation passant de 0 séquence en PO1 à 97

séquences en PO5 et 62 séquences en PO7. Enfin, les séquences d'activités de répétition lexicale sont moins nombreuses que celles des autres types d'activités dans notre corpus (70 séquences sur un total de 1530).

Si on compare le nombre de séquences (cf. Tableau 12) et le nombre d'interventions (cf. Tableau 13) par type d'activité, on constate dans un premier temps une différence quantitative entre le nombre d'interventions et le nombre de séquences, et dans un second temps, des divergences quant au nombre moyen d'interventions par séquence en fonction du type d'activité.

**Tableau 13 - Nombre d'interventions par type d'activité**

Activités :	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PO7	Total général
métalinguistiques	482	548	244	755	1138	1156	701	5024
de langage oral	1374	710	839	587	248	415	626	4799
de langage écrit	0	241	621	332	932	298	397	2821
de répétition lexicale	35	88	59	165	0	0	0	347
Total Général	1891	1587	1763	1839	2318	1869	1724	12991

**Tableau 14- Nombre moyen d'interventions par séquence en fonction du type d'activité**

Activités :	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PO7	Total général
métalinguistiques	7,90	13,70	15,25	18,88	13,88	31,24	14,91	15,55
de langage oral	5,39	7,32	5,52	5,75	8,27	6,38	7,92	6,15
de langage écrit		5,13	11,50	6,64	9,61	6,48	6,40	7,92
de répétition lexicale	4,38	2,75	29,50	5,89				4,96
Total Général	5,84	7,35	7,88	8,36	11,09	12,63	9,17	8,50

De manière générale, il y a en moyenne 8,50 interventions par séquence quelle que soit l'activité en cours. Cependant, cette moyenne varie en fonction de l'activité proposée. En effet, le nombre moyen d'interventions par séquence (cf. Tableau 14) est de 4,96 dans les activités de répétition lexicale, 6,15 dans les activités de langage oral, 7,92 dans les activités de langage écrit et de 15,55 dans les activités métalinguistiques. Par ailleurs, des variations sont également observées en fonction des séances de la phase d'observation. Par exemple, pour les activités métalinguistiques, en PO1, le nombre moyen d'interventions par séquence est de 7,90, et en PO7, il est de 14,91. Il reste cependant à identifier les facteurs de variation. Est-ce que la différence entre les types d'activités est liée à leurs caractéristiques (tâches simples vs. tâches complexes ; les unités linguistiques ciblées : discours vs. syntagme

nominal, etc.) ou à une plus grande difficulté dans certaines activités comme les activités métalinguistiques ou à une différence liée aux individus ? Nous proposons d'observer par la suite ces mêmes résultats pour chaque enfant et seulement pour les séquences où il est 'producteur'.

Avant de regarder le profil de chaque dyade, intéressons-nous au nombre de séquences pour les sous-types d'activités (cf. Tableau 23, Tableau 24, Tableau 25 et Tableau 26).

**Tableau 15 - Nombre de séquences selon le type d'activité métalinguistique**

A. métalinguistiques :	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PO7	Total général
<b>Phonologique</b>	<b>46</b>	<b>38</b>	<b>10</b>	<b>34</b>	<b>65</b>	<b>25</b>	<b>37</b>	<b>255</b>
Discrimination	0	16	0	0	50	11	34	111
Identification	13	19	10	3	0	0	0	45
Inversion	0	0	0	2	0	6	0	8
Segmentation	33	1	0	29	15	4	3	85
Suppression	0	2	0	0	0	4	0	6
<b>Morphologique</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>
Genre	4	0	0	6	0	0	0	10
<b>Sémantique</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>58</b>
Définition	0	0	0	0	11	2	0	13
Exploration sémantique	5	2	1	0	2	0	10	20
Intrus	0	0	2	0	4	5	0	11
Regroupement	6	0	3	0	0	5	0	14
Total Général	61	40	16	40	82	37	47	323

Parmi les activités métalinguistiques (cf. Tableau 15), on observe un nombre plus important de séquences dans les activités métaphonologiques (255 séquences sur un total de 323 séquences dans des activités métalinguistiques) que dans les activités métamorphologiques ou métasémantiques et principalement pour des tâches de discrimination (111 séquences) et de segmentation (85 séquences). Parmi les activités métasémantiques, ce sont les tâches d'exploration sémantique (20 sur 58 séquences) qui prédominent. Il est intéressant de remarquer qu'il s'agit d'une tâche semblable à celle qu'on trouve dans certains tests de langage, comme le L2MA (Chevrie-Muller, Simon & Fournier, 1997). Cette activité permet à l'orthophoniste d'observer ponctuellement l'étendue du vocabulaire de l'enfant et ses éventuels progrès au fil des séances de rééducation et indépendamment des bilans orthophoniques. Les séquences d'activités métamorphologiques sont relativement rares (10 séquences sur un nombre total de 323 séquences dans les activités métalinguistiques) et ne

sont pas produites par l'ensemble de la population. Ces séquences sont seulement observées dans une séance d'Etelle (en PO1<sup>58</sup>) et une séance de Samuel (en PO4).

**Tableau 16 - Nombre de séquences selon le type d'activité de langage oral**

A. de langage oral	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PO7	Total général
<b>En compréhension</b>	<b>37</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>50</b>
Désignation d'images	37	0	0	3	10	0	0	50
<b>En expression</b>	<b>218</b>	<b>97</b>	<b>152</b>	<b>99</b>	<b>20</b>	<b>65</b>	<b>79</b>	<b>730</b>
Production de phrases	0	2	0	0	0	0	0	2
Description d'actions	0	17	44	0	0	0	0	61
Dénomination	117	44	90	3	0	59	30	343
Devinette	0	0	0	0	0	0	4	4
Description de référents isolés	41	0	0	80	14	0	0	135
Demande formatée	60	19	18	16	0	0	45	158
Récit d'expériences personnelles	0	15	0	0	6	6	0	27
Total Général	255	97	152	102	30	65	79	780

Parmi les activités de langage oral (cf. Tableau 16), on observe un nombre plus important de séquences au sein desquelles le locuteur 'producteur' est amené à produire un discours pour accomplir la tâche. En effet, 93,59% (730 séquences, cf. Tableau 16) des séquences en activités de langage oral sont des séquences dans des activités en expression (vs. compréhension). Parmi celles-ci, trois tâches langagières dominant : la dénomination (343 séquences sur 780 séquences d'activités de langage oral), la demande formatée (158 sur 780 séquences) et la description de référents isolés (135 sur 780 séquences). Les principales tâches demandées aux enfants se situent au niveau du syntagme nominal ou de la phrase sous une forme pré-établie et ritualisée.

<sup>58</sup> Toutefois, dans le cadre d'une activité de langage oral en expression de type description de référents isolés (en PO1), l'orthophoniste d'Etelle travaille sur l'accord du genre des pronoms personnels de 3<sup>ème</sup> personne du singulier (il est bleu vs. elle est bleue). Nous avons classifié cette activité parmi les activités de langage oral car il y a un travail de mise en mot qui n'est pas seulement focalisé sur le pronom personnel sujet. Cependant, de manière parallèle, il y a également un véritable travail métamorphologique qui est parfois mis en place lorsque l'enfant est en difficulté.

**Tableau 17 - Nombre de séquences selon le type d'activité de langage écrit**

	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PO7	Total général
<b>Ecriture</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>18</b>
Dictée	0	3	11	0	0	4	0	18
<b>Lecture</b>	<b>0</b>	<b>44</b>	<b>43</b>	<b>50</b>	<b>97</b>	<b>42</b>	<b>62</b>	<b>338</b>
Déchiffrage	0	44	20	0	40	39	0	143
Compréhension	0	0	23	50	57	3	62	195
Total Général	0	47	54	50	97	46	62	356

Parmi les activités de langage écrit (cf. Tableau 17), ce sont les activités de lecture (en compréhension) qui sont les plus présentes dans les sessions de rééducation orthophonique (195 séquences sur un total de 356 en activités de langage écrit), principalement en fin de phase d'observation. Les séquences de dictée sont rares (18 séquences en activités de langage écrit sur un nombre total de 356 séquences en activités de langage écrit) et ont été réalisées au sein des séances de rééducation de Samuel et de Julie (ainsi qu'une séquence avec Etelle).

**Tableau 18 - Nombre de séquences des activités de répétition lexicale**

Activités :	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PO7	Total général
De répétition lexicale	8	32	2	28	0	0	0	70
Total Général	8	32	2	28	0	0	0	70

Enfin, en ce qui concerne les activités de répétition lexicale (cf. Tableau 18), il y a très peu de séquences et elles se situent toutes entre les première et quatrième séances de la phase d'observation.

En rééducation orthophonique, les activités le plus souvent proposées aux enfants dysphasiques sont celles liées au langage oral principalement pour des tâches de dénomination, de demandes formatées et de description de référents isolés, ainsi que les activités métalinguistiques au niveau phonologique.

## 4.2 LES UNITES LINGUISTIQUES CIBLEES EN REEDUCATION ORTHOPHONIQUE

Comme nous l'avons vu précédemment, les activités se caractérisent également par l'unité linguistique ciblée c'est-à-dire ce que le locuteur doit produire verbalement, comprendre ou encore discriminer, segmenter, comme dans les activités métaphonologiques. Nous avons regroupé les unités linguistiques en cinq catégories : a) les unités infra-nominales constituées

du phonème, de la syllabe et de la rime, b) le syntagme nominal - nom isolé ou déterminant et nom ou pseudo-mots / logatomes -, c) le syntagme nominal accompagné d'un modifieur comme un syntagme prépositionnel ou une proposition subordonnée relative, c) la phrase, et d) le discours (comme dans le cas des devinettes ou des récits d'expériences personnelles, des demandes formatées). La phrase simple et la phrase complexe ont été associées ici car très peu de tâches linguistiques ciblent la phrase complexe.

Le Tableau 19 présente le nombre de séquences<sup>59</sup> en fonction des unités linguistiques mobilisées dans les activités proposées par les orthophonistes en situation de rééducation. La séquence a été considérée pour observer la part des unités linguistiques au sein des activités car c'est une unité fonctionnelle de la tâche à accomplir. De plus, quelle que soit sa longueur, à chaque séquence correspond un item ciblant une unité linguistique particulière.

**Tableau 19 - Unités linguistiques ciblées selon les dyades orthophoniste-enfant dysphasique (nombre de séquences)**

Unité linguistique : Corpus de :	Infra-nominale	SN simple	SN avec modifieur	Phrase	Discours	Total général
Samuel	124 (31,47%)	194 (49,24%)	26 (6,60%)	29 (7,36%)	21(5,33%)	394
Etelle	168 (37,08%)	132 (29,14%)	0	139 (30,68%)	14 (3,1%)	453
Julie	61 (12,08%)	204 (40,40%)	15 (2,97%)	83 (16,44%)	142 (28,12%)	505
Ambroise	32 (18,08%)	74 (41,81%)	0	38 (21,47%)	33 (18,64%)	177
Total général	386 (25,24%)	604 (39,50%)	41 (2,68%)	289 (18,90%)	210 (13,73%)	1529

Toutes dyades confondues, les tâches à accomplir visent principalement le syntagme nominal simple (39,50%) et des unités infra-nominales (25,24%). La part de la phrase et du discours est moins importante (respectivement, 18,9% et 13,73%) que les deux autres unités. Enfin, il est relativement rare que la tâche cible un syntagme nominal complexe (2,68%). Le syntagme nominal constitué d'un modifieur est plus rarement ciblé en rééducation (2,68%) et il est davantage travaillé dans les interactions entre Samuel et son orthophoniste (6,60%).

<sup>59</sup> Quel que soit le locuteur 'producteur'.

Les tâches linguistiques se focalisent majoritairement sur le syntagme nominal simple (39,50%) quelles que soient les dyades. Les orthophonistes de Samuel et d'Etelle se focalisent davantage sur le niveau infra-nominal (respectivement : 31,47% et 37,08%), alors que celle de Julie et Ambroise centre davantage les activités au niveau du discours ou de la phrase. On constate donc que les orthophonistes se centrent soit sur des unités qui se restreignent au syntagme nominal ou à des unités plus petites soit sur des unités plus larges telles que la phrase ou le discours.

Observons maintenant les unités linguistiques ciblées en fonction du type d'activité (cf. Tableau 20).

**Tableau 20 - Unités linguistiques ciblées en fonction des types d'activités**

Unité linguistique : Activités :	Infra-nominale	SN simple	SN avec modifieur	Phrase	Discours	Total général
Métalinguistiques	255 (78,95%)	68 (21,05%)	0	0	0	323
De langage oral	0	343 (43,97%)	41 (5,26%)	186 (23,85%)	210 (26,92%)	780
De langage écrit	130 (36,52%)	123 (34,55%)	0	103 (28,93%)	0	356
De répétition lexicale	0	70 (100%)	0	0	0	70
Total général	385 (25,17%)	604 (39,50%)	41 (2,70%)	289 (18,90%)	210 (13,73%)	1529

Lors de l'accomplissement de tâches métalinguistiques (cf. Tableau 20), les unités linguistiques privilégiées sont l'unité infra-nominale (78,95%) ou le syntagme nominal simple (21,05%). Au sein des activités métalinguistiques, l'unité infra-nominale, principalement la syllabe (46,67% des séquences des tâches métaphonologiques) et le phonème (37,25% des séquences des tâches métaphonologiques), est utilisée pour les tâches métaphonologiques tandis que celle du syntagme nominal est employé pour des tâches métamorphologiques ou métrasémantiques.

Dans les activités de langage oral, l'unité ciblée est le plus souvent le syntagme nominal (43,97%). Ce résultat est fortement influencé par la fréquence des activités de dénomination dans les interactions orthophoniste-enfant dysphasique.

Dans les activités de langage écrit, les tâches se situent au niveau infra-nominal (36,52%), du syntagme nominal simple (34,55%) et de la phrase (28,93%). Pour chacune des sous-activités, des unités spécifiques sont employées. En effet, les orthophonistes dictent soit des syntagmes nominaux simples ou des syllabes alors que ce sont les unités infra-nominales (syllabe ou phonème) soit les pseudo-mots qui sont privilégiés dans les tâches de lecture de type déchiffrage d'une part, et le syntagme nominal simple ou la phrase qui sont utilisés pour les tâches de lecture en compréhension d'autre part.

Enfin, pour les activités de répétition lexicale, la tâche linguistique prend toujours pour cible un syntagme nominal simple.

### 4.3 LES CARACTERISTIQUES DES TACHES A ACCOMPLIR

Les tâches linguistiques peuvent être simples ou complexes (cf. section 2). De manière générale (cf. Tableau 21), les orthophonistes et les enfants accomplissent davantage de tâches simples (1085 séquences soit 70,96%) que de tâches complexes (444 séquences soit 29,04%).

**Tableau 21- Tâches simples et tâches complexes en fonction des dyades orthophoniste-enfant**

Dyade Orthophoniste -	Tâches simples	Tâches complexes	Total général
Samuel	289 (73,35%)	105 (26,65%)	394
Etelle	357 (78,80%)	96 (21,19%)	453
Ambroise	110 (62,15%)	67 (37,85%)	177
Julie	329 (65,15%)	176 (34,85%)	505
Total général	1085 (70,96%)	444 (29,04%)	1529

En comparant les dyades, on observe qu'il y a un nombre plus important de tâches complexes dans les interactions d'Ambroise et de Julie avec leur orthophoniste que dans celles d'Etelle et de Samuel avec leurs orthophonistes. Ceci est dû au fait que l'orthophoniste d'Ambroise et de Julie est la seule à proposer des « jeux de 7 familles » qui sont ritualisés et qui ont la particularité d'être une tâche complexe puisque les locuteurs doivent à la fois formuler une phrase et relier un item à un ensemble par leurs caractéristiques sémantiques ou par les caractéristiques phonologiques du signifiant (cf. Exemple 53, Exemple 54 pour des exemples d'items et de regroupements).

**Tableau 22 - Tâches simples et tâches complexes en fonction des types d'activités**

Activités :	Tâches simples	Tâches complexes	Total général
Métalinguistique	103 (31,89%)	220 (68,11%)	323
De langage oral	637 (81,67%)	143 (18,33%)	780
De langage écrit	275 (77,24%)	81 (22,76%)	356
De répétition lexicale	70 (100%)	0	70
Total	1086 (70,98%)	444 (29,02%)	1529

Lorsqu'on s'intéresse aux caractéristiques des tâches linguistiques à accomplir (cf. Tableau 22), différentes distributions sont observées. En effet, les tâches complexes s'inscrivent majoritairement dans des activités métalinguistiques ou dans des activités de langage écrit et sont très peu représentées dans les autres activités. Par exemple, dans les activités de répétition lexicale, toutes les tâches à réaliser sont simples. Par ailleurs, en ce qui concerne les activités de langage oral, 18,33% des tâches sont complexes (soit 143 séquences) et ne correspondent qu'aux activités de demande formatée ('jeu de 7 familles') présentes dans le corpus d'Ambroise et de Julie.

#### 4.4 PROFILS DES DYADES : LES TYPES D'ACTIVITES

Désormais, regardons de manière plus détaillée les types d'activités mis en place au sein de chaque dyade orthophoniste-enfant.

##### 4.4.1 REPARTITION DES TYPES D'ACTIVITES : CORPUS DE SAMUEL

Dans le corpus de Samuel, les sept interactions orthophoniste-enfant sont constituées de 394 séquences (cf. Tableau 23). Parmi les activités proposées, ce sont les activités de langage oral qui prédominent (190 séquences), que le 'producteur' soit l'enfant ou l'orthophoniste.

**Tableau 23 - Nombre de séquences par type d'activité en fonction du locuteur 'producteur'- Corpus de Samuel**

Activités :	Orthophoniste	Enfant	Total général
Métalinguistiques	26	60	86
De langage oral	45	145	190
De langage écrit	46	69	115
De répétition lexicale	0	3	3
Total Général	117	277	394

En ce qui concerne les rôles endossés par les locuteurs dans ces activités, nous constatons que c'est principalement l'enfant qui prend en charge le rôle de 'producteur' (70,30% soit 277 séquences sur 394 séquences). Dans les activités de langage écrit, l'orthophoniste participe

davantage en tant que 'productrice' (40%). En revanche, dans les activités de répétition lexicale, elle est toujours 'réceptrice' et l'enfant est 'producteur'.

#### 4.4.2 REPARTITION DES TYPES D'ACTIVITES : CORPUS D'ETELLE

Les interactions entre Etelle et son orthophoniste sont constituées de 453 séquences lors de la phase d'observation (cf. Tableau 24). Les activités de langage oral (235 séquences) et les activités métalinguistiques sont le plus souvent présentes dans les interactions enregistrées.

**Tableau 24 - Nombre de séquences par type d'activité en fonction du locuteur 'producteur' - Corpus d'Etelle**

Activités :	Orthophoniste	Enfant	Total général
Métalinguistiques	5	138	143
De langage oral	30	205	235
De langage écrit	19	38	57
De répétition lexicale	0	18	18
Total Général	54	399	453

Quelle que soit l'activité en cours, Etelle endosse le plus souvent le rôle de 'productrice' (88,08%, soit 399 séquences sur un total de 453 séquences). L'orthophoniste implique activement l'enfant dans les activités, principalement dans les activités de répétition lexicale, métalinguistiques et de langage oral. C'est seulement dans les activités de langage écrit que l'orthophoniste assume plus fréquemment le rôle de productrice (33,33%).

#### 4.4.3 REPARTITION DES TYPES D'ACTIVITES : CORPUS DE JULIE

Parmi l'ensemble des activités proposées dans les interactions entre Julie et son orthophoniste, 505 séquences ont été relevées dont 273 séquences dans des activités de langage oral, 129 dans des activités de langage écrit, 62 dans des activités métalangagières et 41 dans des activités de répétition lexicale.

Comparativement aux deux dyades précédentes, un nombre plus important de séquences de répétition lexicale est observé. En effet, on relève 41 séquences dans le corpus de Julie contre 18 séquences dans le corpus d'Etelle et 3 séquences dans le corpus de Samuel. Cette conduite est fortement influencée par les activités proposées par l'orthophoniste. En effet, Julie et Ambroise sont les seuls à jouer à des jeux de 7 familles. Les familles regroupent un ensemble d'items et en ce sens, il est plus facile de demander à l'enfant de répéter cet ensemble qui a été produit préalablement. Cette pratique – répéter les items d'une famille – devient routinière dans ce jeu.

**Tableau 25 - Nombre de séquences par type d'activité en fonction du locuteur 'producteur' - Corpus de Julie**

Activités :	Orthophoniste	Enfant	Total général
Métalinguistiques	16	46	62
De langage oral	90	183	273
De langage écrit	40	89	129
De répétition lexicale	5	36	41
Total Général	151	354	505

Dans les activités de répétition lexicale, l'orthophoniste de Julie endosse parfois le rôle de 'productrice' (5 séquences sur 41 séquences) alors que les orthophonistes de Samuel et Etelle assument toujours le rôle de 'réceptrice' (cf. Tableau 23, Tableau 24). Il s'agit d'une spécificité de cette dyade. En effet, l'orthophoniste est parfois amenée à initier cette activité car l'enfant refuse de le faire. En initiant l'activité, elle encourage Julie à accomplir cette tâche. De plus, dans le cas du jeu de '7 familles', afin de donner l'exemple, l'orthophoniste est elle-même amenée à répéter les items de chaque famille qu'elle a personnellement gagnés.

#### 4.4.4 REPARTITION DES TYPES D'ACTIVITES : CORPUS D'AMBROISE

Parmi les trois interactions d'Ambroise et de son orthophoniste, 177 séquences ont été relevées. De manière générale, l'enfant assume davantage le rôle de 'producteur' que l'orthophoniste (120 séquences vs. 57 séquences). Toutefois, des différences entre les types d'activités sont observées : alors que dans les activités métalinguistiques et de langage écrit, le rôle de 'producteur' est endossé de manière alternée par l'orthophoniste et par l'enfant, cette symétrie n'est pas relevée dans les autres activités. Cela est principalement lié aux caractéristiques des jeux proposées par l'orthophoniste où il y a une alternance régulière des rôles. Par exemple, l'activité de langage écrit proposée par l'orthophoniste (*'Jeu des familles mots ®'*) est un jeu où les locuteurs associent une carte 'texte' constituée d'une phrase écrite (sans illustration) et une carte 'image' représentant l'action réalisée par un personnage comme par exemple 'l'ours mange du miel'. Au sein de cet exercice, il y a une alternance des rôles entre les locuteurs marquée par l'action de piocher une carte.

**Tableau 26 - Nombre de séquences par type d'activité en fonction du locuteur 'producteur' - Corpus d'Ambroise**

Activités :	Orthophoniste	Enfant	Total général
Métalinguistiques	16	16	32
De langage oral	16	66	82
De langage écrit	24	31	55
De répétition lexicale	1	7	8
Total Général	57	120	177

#### 4.4.5 COMPARAISON DES QUATRE DYADES

Quelle que soit la dyade, les enfants endossent davantage le rôle de 'producteur' que les orthophonistes. Dans le cadre des activités de langage écrit, cette tendance est moins marquée, et cela principalement pour les dyades de Samuel et d'Etelle. Les activités de répétition lexicale sont toujours accomplies par les enfants sauf pour la dyade de Julie et son orthophoniste. Cette dernière s'engage également dans cette tâche langagière pour encourager l'enfant à accomplir ce type de tâche.

#### 4.4.6 COMPARAISON DES PROFILS DE DEUX DYADES

Comme Julie et Ambroise sont en interaction avec la même orthophoniste, il nous semble important de comparer les interactions de cette orthophoniste avec Julie et avec Ambroise. Afin de pouvoir faire une comparaison, nous avons sélectionné une partie seulement du corpus de Julie correspondant aux activités présentant les mêmes caractéristiques que celles d'Ambroise (cf. Chapitre V, Tableau 27). Avant de rendre comparables les deux corpora, observons le profil de chaque dyade.

De manière générale et comme nous l'avons déjà remarqué dans les interactions entre Ambroise et son orthophoniste, le nombre de séquences où cette dernière est 'productrice' est moins important que celui où l'enfant endosse ce rôle (cf. Tableau 27). Par ailleurs, des différences selon le type d'activité sont observées. Par exemple, dans le cas des activités de dénomination, il y a une totale asymétrie - tant en PO1 (0 séquence vs. 20 séquences) qu'en PO3 (5 séquences vs. 24 séquences) - qui est moins marquée dans les autres activités. Ce contraste est lié au fait que cette activité est une phase préparatoire à celle de demande formatée où l'orthophoniste et l'enfant se mettent préalablement d'accord sur les items de chaque famille du jeu. Il s'agit d'une sorte de phase de rappel de ce qui a été éventuellement vu lors de séances de rééducation précédentes. Ainsi, ces différences sont principalement liées

aux caractéristiques du jeu et plus précisément des règles du jeu comme l’alternance des rôles ou le fait de « garder la main » si le joueur a gagné une carte ou une famille dans le jeu de 7 familles.

Comme le nombre de séquences par locuteur est difficilement interprétable indépendamment des caractéristiques du jeu, il semble préférable de prendre en considération le nombre moyen d’interventions par séquence (cf. Tableau 27).

**Tableau 27 – Séquences et interventions en fonction de chaque activité – Corpus d’Ambroise**

PO	Activités	Séquence de l’orthophoniste		Séquence de l’enfant		Orthophoniste		Enfant	
		Valeur absolue	%	Valeur absolue	%	Nombre Interventions	Nombre moyen d’interventions par séquence	Nombre Interventions	Nombre moyen d’interventions par séquence
PO 1	Dénomination	0	0%	20	100%	0		69	3,45
PO 1	Demande formatée	6	40%	9	60%	38	6,33	79	8,78
PO 1	De répétition lexicale	1	12,5%	7	87,5%	1	1	34	4,86
PO 1	Métaphonologique d’identification	7	53,85%	6	46,15%	31	4,43	72	12
PO 1	Métaphonologique de segmentation	9	47,37%	10	52,63%	14	1,56	66	6,6
PO 3	Dénomination	5	17,24%	24	82,76%	10	2	103	4,29
PO 3	Demande formatée	5	27,78%	13	72,22%	17	3,4	146	11,23
PO 5	Lecture – compréhension	24	43,64%	31	56,36%	146	6,08	451	14,55
Total1		57	32,20%	120	67,80%	257	4,51	1020	8,50
Total2 <sup>60</sup>		48	30,38%	110	68,62%	243	5,06	954	8,67

<sup>60</sup> Deux totaux ont été calculés. Le total 1 prend en compte l’ensemble des activités analysées en PO1, PO3 et PO5. Le total 2 correspond au total des calculs effectués de toutes les activités dans le corpus d’Ambroise en excluant l’activité métaphonologique de segmentation. Nous avons fait un ‘total 2’ de manière à pouvoir le

Globalement, quelle que soit l'activité en cours, les séquences où l'enfant est 'producteur' sont plus longues que celles où l'orthophoniste est 'productrice' (8,50 vs.4,51 interventions en moyenne par séquence). Ces moyennes varient en fonction des activités quel que soit le locuteur. En effet, dans les activités de répétition lexicale, la moyenne des séquences où l'orthophoniste est 'productrice' est de 1 tandis que la moyenne des activités de demande formatée est de 6,33. De même, lorsque l'enfant est 'producteur', la moyenne du nombre d'interventions par séquence dans des activités de dénomination est de 3,45 tandis qu'elle est de 14,55 dans l'activité de lecture. Des écarts importants sont donc relevés en fonction des activités. Ils s'expliquent notamment par le fait qu'une séquence dans une tâche de répétition peut être constituée d'une seule intervention, mais dans une tâche de demande formatée il faut au minimum un échange constitué de deux tours de parole de type question fermée / réponse. Cependant, cette seule explication n'est pas suffisante pour expliquer la variabilité du nombre d'interventions par séquence en fonction de la tâche linguistique ciblée. En effet, des différences sont également constatées en fonction de la séance de rééducation : tant en dénomination qu'en demande formatée, le nombre moyen d'interventions par séquence où l'enfant est 'producteur' augmente (respectivement, 3,45 en PO1 et 4,29 en PO3 ; 8,78 en PO1 et 11,23 en PO3). En regardant de plus près les données, certes les activités sont semblables, toutefois, les items et les regroupements d'items proposés dans le jeu sont différents dans les deux séances de rééducation. Pour chacune de ces activités, il y a trois regroupements d'items : en PO1, il s'agit de la famille des instruments de musique, des parties du corps et des outils et en PO3, de la famille des phonèmes /f/, /n/ et /t/. Alors qu'en PO1, l'enfant doit faire appel à des connaissances métasémantiques, et en PO3, c'est à ses connaissances métaphonologiques qu'il doit recourir. Or, il est plus difficile pour un enfant présentant des troubles du développement du langage d'identifier le phonème constitutif de l'image acoustique d'un signe linguistique parmi un ensemble d'items puisqu'il peut rencontrer des difficultés à produire le signifiant attendu. On constate donc qu'en PO3, il y a une complexification de la tâche pour l'enfant car le regroupement n'est pas fait en fonction des caractéristiques sémantiques des items mais selon les caractéristiques phonologiques des lexèmes. La différence entre le nombre moyen d'interventions par séquence où l'enfant est

---

comparer avec le 'total' du corpus de Julie (cf. Tableau 28) car il n'y a pas de tâche de segmentation phonologique dans les interactions enregistrées entre Julie et son orthophoniste.

producteur dans les activités de langage oral (de dénomination et de demande formatée) est liée à la complexification de la tâche linguistique et à une éventuelle difficulté de la part de l'enfant (ce qui devra être confirmé par les analyses suivantes).

Comme pour la dyade précédente, au sein des interactions entre Julie et son orthophoniste, la symétrie des rôles endossés par les locuteurs (producteur *vs.* récepteur) est variable d'une activité à une autre (cf. Tableau 28).

**Tableau 28 - Séquences et interventions sur une sélection d'activités - Corpus de Julie**

PO	Activités	Séquence de l'orthophoniste		Séquence de l'enfant		Orthophoniste		Enfant	
		Valeur absolue	%	Valeur absolue	%	Nombre Interventions	Nombre moyen d'interventions par séquence	Nombre d'interventions	Nb moyen d'interventions par séquence
PO 1	Dénomination	3	7,32%	38	92,68%	8	2,67	136	3,58
PO 1	Demande formatée	21	46,67%	24	53,33%	107	5,10	195	8,13
PO 2	Dénomination	0	0%	5	100%	0		13	2,6
PO 2	Demande formatée	8	42,11%	11	57,89%	28	3,5	72	6,55
PO 2	De répétition lexicale	0	0%	16	100%	0		38	2,38
PO 2	Métaphonologique identification	6	31,58%	13	68,42%	7	1,17	39	3
PO 3	Lecture – compréhension	11	47,83%	12	52,17%	51	4,64	141	11,75
Total		49	29,17%	119	70,83%	201	4.10	634	5.33

Par exemple, les rôles dans les tâches de demande formatée, de lecture et dans une moindre mesure celle d'identification phonologique tendent à être répartis de manière équivalente entre l'adulte et l'enfant. Comme nous l'avons déjà dit, cela relève des règles des jeux – culturellement et historiquement créées - qui imposent l'alternance de tours des joueurs. Il est important de noter que les activités métaphonologiques d'identification ont certes les mêmes

caractéristiques quant à l'accomplissement de la tâche, toutefois, le support de cet exercice n'est pas le même. En interaction avec Ambroise, l'orthophoniste prend un circuit (constitué d'un certain nombre de cases entre celles de départ et d'arrivée) comme support avec une alternance des rôles qui est marquée par le lancer de dé, alors qu'en interaction avec Julie, elle prend des blocs de mousse pour symboliser les syllabes et des jetons pour les phonèmes, sans alternance obligatoire des tours de rôles. On ne peut donc pas comparer la participation de chaque locuteur en fonction du nombre de séquences où l'un des deux joueurs est le 'producteur'. Néanmoins, puisque la tâche linguistique est la même, on peut se permettre de comparer le nombre moyen d'interventions par séquence et par locuteur, comme nous le proposons ci-après. Lorsque Julie est 'productrice', le nombre moyen d'interventions par séquence varie en fonction des activités de 2,38 pour les tâches de répétition lexicale à 11,75 pour les tâches de lecture. Nous observons également une certaine variabilité pour les mêmes activités. C'est le cas des activités de dénomination (3.58 et 2.6) et de demande formatée (8,13 et 6,55 en PO1 et PO2). A première vue et sans connaître le corpus, nous pourrions expliquer ces résultats par l'évolution des compétences langagières de l'enfant. Toutefois, il n'y a qu'un mois d'écart entre la première et la deuxième séance d'observation<sup>61</sup>. La période écoulée entre les deux séances est donc courte. Par ailleurs, comme pour la dyade d'Ambroise et de son orthophoniste, les activités n'ont pas été réalisées avec les mêmes items et les mêmes regroupements d'items. Ainsi, en PO1, il s'agissait de familles de phonèmes (comme en PO3, pour la dyade orthophoniste-Ambroise) constituées de sept regroupements - /e/, /p/, /v/, /l/, /t/ et /ʁ/ - et en PO2, trois regroupements ont été choisis avec l'enfant – les animaux, les transports et les meubles. La tâche de demande formatée en PO1 est donc plus complexe pour l'enfant, comme nous l'avons expliqué précédemment. Par conséquent, les séquences sont plus longues lors de cette séance que lors de la deuxième séance. On peut affirmer que plus la tâche est difficile pour l'enfant, plus la séquence sera longue. En ce qui concerne le nombre de 'familles' (les regroupements d'items sont proposés par l'orthophoniste), nous ne pouvons rien dire dans le cas du corpus de Julie. En effet, en PO2, par manque de temps - l'activité a été mise en place en fin de séance - l'orthophoniste a restreint le nombre de regroupements pour cette activité. Il n'y a donc pas de relation entre le nombre de

---

<sup>61</sup> La première séance de rééducation enregistrée (PO1) a eu lieu en décembre 2008 et la deuxième séance de rééducation (PO2) a été enregistrée en janvier 2009.

regroupements proposés par l'orthophoniste à Julie entre la première et la deuxième séance. En revanche, si l'on compare les deux dyades, on peut se demander pourquoi l'orthophoniste propose un nombre plus important de familles à Julie qu'à Ambroise. Regardons de nouveau les différences entre le nombre moyen d'interventions par séquence lorsqu'Ambroise ou Julie sont 'producteurs' dans les activités de dénomination et de demande formatée :

**Tableau 29 - Nombre moyen d'interventions par séquence lorsqu'Ambroise et Julie ont le rôle de 'producteur' dans les tâches de dénomination et de demande formatée**

	Nombre moyen d'interventions	
	Tâche de dénomination	Tâche de demande formatée
Ambroise PO1	3,45	8,78
Julie PO2	2.6	6.55
Ambroise PO3	4.29	11,23
Julie PO1	3.58	8.13

Nous pouvons comparer les tâches de dénomination et de demande formatée du corpus d'Ambroise en PO1 avec celles du corpus de Julie en PO2 ainsi que les tâches de dénomination et de demande formatée du corpus d'Ambroise en PO3 et celles du corpus de Julie en PO1 puisqu'il s'agit de la même activité et du même support de jeu. Tout d'abord, comme nous l'avons déjà indiqué, on observe que plus la tâche est complexe, plus les séquences sont longues pour les deux enfants. Ensuite, les séquences sont plus longues lorsqu'Ambroise est 'producteur' que lorsque Julie est 'productrice' quelle que soit le type de tâche. Toutefois, la différence est moins marquée dans les tâches de dénomination (environ 0,8 intervention en moyenne de différence entre les longueurs des séquences d'Ambroise et de Julie) que dans les tâches de demande formatée (plus de 2 interventions en moyenne de différence entre les longueurs des séquences des deux enfants). Il est difficile de se prononcer sur cette différence sans connaître la nature des interventions produites ; sont-elles toutes centrées sur la tâche langagière ?

Dans la tâche de dénomination (qui est simple), l'élément ciblé est le syntagme nominal, tandis que dans la tâche de demande formatée (qui est complexe), l'élément ciblé est une phrase, un énoncé complet. On peut alors faire l'hypothèse qu'Ambroise a plus de difficulté que Julie dans des activités de langage oral. En outre, plus l'unité linguistique ciblée est grande, plus cette difficulté est marquée.

Avant de conclure ce chapitre, observons deux exemples. Le premier exemple est extrait de la tâche de dénomination du corpus de Julie en PO1.

**Exemple 53 - Extrait d'une activité de dénomination - Corpus de Julie PO1**

- ORT 49 - tu connais ? = ((pose une carte sur la table)) c'est une : +  
 JUL 49 - botte .  
 ORT 50 - ((pose une carte))  
 JUL 50 - carotte .  
 ORT 51 - ((pose une carte))  
 JUL 51 - tortue : .  
 ORT 52 - ((pose une carte))  
 JUL 52 - tigre : / oh le tigre ::!  
 ORT 53 - mhm ton préféré . ((pose une carte))  
 JUL 53 - et la télé .  
 ORT 54 - et la télé : exactement .  
 JUL 54 - c'est trop fa(s)toche la télé .  
 ORT 55 - bah oui c'est trop fastoche . / [...]

A chaque demande - explicite ou implicite - de l'orthophoniste, Julie dénomme les items représentés sur la carte sans difficulté. On peut faire l'hypothèse, notamment par l'intervention de l'orthophoniste en ORT 49 ('*tu connais ?...*'), que les items constituant la famille /t/ sont déjà connus par Julie. Les séquences dans cet extrait sont constituées de deux interventions ('botte', 'carotte', 'tortue'), de trois interventions ('le tigre') ou de cinq interventions ('la télé'). Au sein de ces séquences, la différence de longueur n'est pas liée à une éventuelle difficulté mais aux commentaires des locuteurs sur l'item comme dans le cas de 'la télé' (en JUL 54 et ORT 55).

L'Exemple 54 est également extrait d'une activité de dénomination du corpus d'Ambroise en PO3. Contrairement à l'exemple précédent, cet extrait n'est constitué que d'une séquence et concerne l'item 'tigre' de la famille du son /t/.

**Exemple 54 - Extrait d'une activité de dénomination - Corpus d'Ambroise (PO3)**

- ORT 32 - et on entend aussi [t :] dans + = ((pose une carte et la pointe du doigt))  
 AMB 32 - [no] {lion} . ((essaye de prendre les cartes))  
 ORT 33 - nan justement on entend pas [t] dans lion . / regarde bien Ambroise; ça tu  
 connais . = ((en pointant du doigt la carte))  
 (1 sec)  
 ORT 34 - Ambroise ?  
 AMB 33 - ((regarde ses cartes))  
 ORT 35 - je vais t'enlever les cartes pour le moment . je te les distribuerai après . = ((prend  
 les cartes des mains d'Ambroise))  
 AMB 34 - mhm mhm .  
 ORT 36 - on entend aussi la toupie dans : + = ((pointe du doigt la carte))  
 AMB 35 - ((se retourne sur sa chaise, la tête contre le dossier de son siège))  
 ORT 37 - tu vas pas te mettre à boudier quand même ! sinon on va pas pouvoir jouer .

- AMB 36 - {[na]} gagner .  
 ORT 38 - j'ai pas gagné / on a pas commencé .  
 AMB 37 - eh si a gagné .  
 ORT 39 - pourquoi tu dis ça ?  
 (2 sec.)  
 ORT 40 - on a pas commencé à jouer . tu vois bien !  
 AMB 38 - ((plus fort)) [zagane] .\*  
 ORT 41 - je peux pas gagner / on a pas joué .  
 AMB 39 - [nagane] la partie .  
 ORT 42 - Ambroise / pour l'instant je te je te dis les mots . / pour que tu aies pas de problème pour les trouver .  
 AMB 40 - ((plus fort)) {xxx} \*  
 ORT 43 - tu veux bien te retourner ?  
 AMB 41 - {xxx} .  
 ORT 44 - pour regarder les cartes .  
 AMB 42 - {xxx} .  
 ORT 45 - bon bah j'attends que tu sois prêt . hein ?  
 AMB 43 - ((se retourne, dirige sa main vers la carte))  
 ORT 46 - ça c'est le TI :gre . = ((pointe du doigt la carte))  
 AMB 44 - ((prend la carte))

Tout d'abord, dans la séquence reproduite ici (cf. exemple ci-dessus) l'enfant est en difficulté puisqu'il dénomme l'item par le symbole linguistique 'lion' produit [no] (AMB 32). Ensuite, l'enfant n'est pas attentif à la demande de l'orthophoniste et montre quelques craintes quand à sa défaite au jeu (de AMB 33 à AMB 43). Ceci amène l'adulte à produire l'item attendu 'le tigre' (ORT 46). Cette séquence est constituée de 29 interventions produites par l'orthophoniste et l'enfant.

En comparant les deux exemples précédents et plus spécifiquement les deux séquences 'le tigre' au sein desquelles les enfants sont 'producteurs', plusieurs différences sont observées telles que le degré de difficulté à accomplir la tâche et la longueur des séquences. Par ailleurs, la nature des interventions est différente : dans l'exemple de la dyade de Julie et de son orthophoniste, 2 interventions sur 5 sont des commentaires non nécessaires à la réalisation de la tâche et donc non centrées sur l'activité, alors que dans celui de la dyade d'Ambroise et de son orthophoniste, il y a un nombre important d'interventions centrées sur la régulation de la conduite de l'enfant (non centrées sur la tâche langagière) et d'interventions dites 'de relance' pour accomplir la tâche de la part de l'orthophoniste. De plus, dans les deux séquences, les conduites de l'orthophoniste sont différentes. Dans l'exemple extrait de l'interaction entre Julie et son orthophoniste, lorsque l'orthophoniste se centre sur la tâche, elle reprend la

dénomination proposée par l'enfant et l'évalue positivement ('*et la télé : exactement .*' en ORT 54). En revanche, dans l'exemple extrait de l'interaction entre Ambroise et son orthophoniste, celle-ci tente d'attirer l'attention de l'enfant sur la tâche langagière et de par la difficulté de l'enfant, elle s'ajuste en produisant elle-même la dénomination (en ORT 46).

Ainsi, la longueur des séquences est un indice à prendre en considération mais il est primordial d'observer de plus près la nature des interventions de l'orthophoniste et de l'enfant pour confirmer nos premiers résultats.

## 5.0 CONCLUSION

Les interventions des orthophonistes s'inscrivent dans *un genre d'activité de rééducation orthophonique* qui s'alimente - socialement, culturellement et historiquement - par la mémoire collective du milieu professionnel et la mémoire personnelle et subjective de l'expérience professionnelle de chaque orthophoniste (Clot & Faïta, 2001, Saujat, 2001). Ce genre se définit à la fois par des caractéristiques externes - le caractère finalisé et la visée thérapeutique des séances - et internes, notamment par les types d'activités proposés et mis en place dans cette situation. Les activités sont hétérogènes et s'inscrivent dans différentes sphères langagières. Tout en étant consciente que notre corpus ne représente qu'un ensemble limité des activités qui peuvent être proposées en situation de remédiation, nous avons dégagé quatre grands types d'activités : les activités métalinguistiques, relevant du langage oral ou écrit et de répétition lexicale. Chaque type d'activité vise différents aspects langagiers (phonologique, morphologie, syntaxe, etc.) et cible différentes unités linguistiques allant du phonème au discours.

Toutes les interactions orthophoniste-enfant dysphasique ont été analysées en exercice, en phase (d'ouverture, transactionnelle et de clôture), en activité, en séquence et en intervention en tenant compte des critères définitoires de chacune de ces unités d'analyse. De plus, pour chaque activité, la tâche linguistique à accomplir a été considérée comme simple ou complexe et les rôles des participants ont été déterminés ('producteur' vs. 'récepteur') au sein de chaque séquence.

Au sein des activités de langage oral, ce sont celles de dénomination, de demande formatée (seulement pour deux dyades Ambroise/ Julie et leur orthophoniste) et de description de

référents isolés qui prédominent. Ceci confirme en partie les recommandations de l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en Santé (ANAES, 2001) d'améliorer *la communication de l'enfant* en se centrant sur différents types de discours. Toutefois, les genres discursifs proposés se restreignent à certaines unités linguistiques, principalement le syntagme nominal, et se focalisent rarement sur le discours. Les activités métalinguistiques, principalement métaphonologiques, sont nombreuses et permettent le développement des compétences métalinguistiques des enfants, nécessaires pour l'accès à l'écrit.

La répartition des rôles entre les locuteurs varie en fonction des activités. Toutefois, le plus souvent, c'est l'enfant qui est 'producteur' et l'orthophoniste qui est 'réceptrice'. Ceci est principalement lié à la visée thérapeutique de la rééducation orthophonique et de la fonction de l'expert qui amène les patients à accomplir les tâches langagières.

Ce premier niveau d'analyse a donné lieu à une description globale des interactions orthophoniste-enfant dysphasique. Comme nous l'avons observé, les productions des locuteurs sont hétérogènes et dépendent notamment des activités en cours. Ainsi, la typologie des activités mobilisées en rééducation orthophonique ainsi que leurs caractéristiques internes (unités linguistiques ciblées, types de tâches, etc.) permettent de rendre plus fiable les résultats ultérieurs en permettant de grouper nos données en fonction de certaines variables comme le type d'activité. Ces variables nous permettront de nous interroger sur les influences potentielles des activités langagières sur les productions verbales des locuteurs.



# CHAPITRE VII

## DESCRIPTION DES INTERVENTIONS DES ORTHOPHONISTES

---

A la suite des travaux précurseurs de Vygotski (1936/1997) et dans une perspective interactionniste, on considère que c'est dans l'interaction avec un locuteur plus compétent, le plus souvent un adulte, que l'enfant développe de nouvelles compétences. Il lui offre une aide adaptée pour qu'il puisse accomplir une tâche. L'étayage doit se situer dans la *Zone Proximale de Développement* de l'enfant à savoir ni trop près, ni trop éloigné de ses compétences réelles. Il doit viser les fonctions en maturation de manière à accomplir à deux ce qu'il pourra réaliser de manière autonome par la suite. L'adulte prend en charge la partie de la tâche qui est trop difficile pour l'enfant. Bruner (1983a) a distingué six fonctions d'étayage : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration (cf. Chapitre I, paragraphe 1.5). Les formes d'assistance se mettent en place par des outils ou des instruments psychologiques dont le langage est une forme privilégiée. Tout sujet doit s'approprier les outils de sa culture. Le langage est à la fois un outil de médiation et la cible d'un apprentissage. Par ses interventions, l'adulte soutient, oriente et guide les productions verbales de l'enfant (étayage verbal ou linguistique).

Dans les interactions parent-enfant, différentes formes d'interventions étayantes ont été mises en évidence telles que les répétitions, les reformulations ou 'recasts', les questions, les dénominations, etc. (Snow & Ferguson, 1977, Bernicot *et al.*, 2006, de Weck, 2006, cf. chapitre I, section 2 et 3). Cet étayage varie en fonction de l'âge des enfants (Saxton, 2000, Chouinard & Clark, 2003, Strapp *et al.*, 2008), de leurs compétences langagières et cognitives (Wood *et al.*, 1976, Demetras *et al.*, 1986, Stone, 1998) et des activités en cours (Sorsby & Martlew, 1991, Ingold *et al.*, 2008, de Weck *et al.*, 2012, Rezzonico *et al.*, 2014).

En situation de rééducation, les orthophonistes emploient également diverses formes d'interventions pour aider les enfants telles que des sollicitations d'action, de production verbale, des ébauches, des questions fermées ou partielles, etc. (Bruce *et al.*, 2007, Rodi, 2013). Quelle que soit l'activité en cours, les orthophonistes emploient de nombreuses interventions sollicitant une réaction de la part de l'enfant. Les conduites des orthophonistes varient en fonction des activités. Par exemple, en conversation, elles produisent davantage de feedbacks et leurs interventions sont davantage reliées au focus attentionnel des enfants que lors d'exercices structuraux (Bruce *et al.*, 2007). Ces interventions ne sont pas isolées et s'inscrivent dans des échanges intersubjectifs qui peuvent présenter les caractéristiques d'une *Séquence Potentiellement Acquisitionnelle* (de Pietro *et al.*, 1989, Rodi, 2011). L'objectif de l'orthophoniste est de donner les moyens à l'enfant de s'exprimer. L'adulte propose diverses activités au sein desquelles des tâches langagières doivent être accomplies (cf. Chapitre VI). C'est à travers ces activités qu'il l'aide à développer ses compétences langagières et à acquérir un savoir dire associé à une tâche particulière qu'il pourra par la suite employer dans d'autres situations de la vie quotidienne.

Afin d'éclairer notre propos, considérons un exemple tiré d'une activité de dénomination.

**Exemple 55- Séquence 'le tire-bouchon', activité de langage oral - expression-dénomination - Corpus de Samuel, PO7**

- ORT 20 - {ça} ?
- SAM 21 - [viʃ] {vis} . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))
- ORT 21 - c'est pas une vis ça . = ((montre le cahier))
- SAM 22 - c'est [twa] {quoi} ?
- ORT 22 - c'est pour ouvrir les bouteilles . on utilise un : +
- SAM 23 - tire-bouchon . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))
- ORT 23 - voilà .

La tâche à accomplir est une dénomination. Dans cette séquence, elle porte sur l'item « un tire-bouchon ». L'enfant a des difficultés pour dénommer l'item. Cette difficulté se manifeste notamment par la première proposition inadéquate en SAM 21 et la demande de dénomination faite à l'orthophoniste en SAM 22. Cependant, l'enfant parvient à la fin de la séquence à produire la dénomination attendue en SAM 23. Notre objectif est de voir comment l'enfant passe d'une difficulté à dénommer à la production attendue de la dénomination. Que fait l'orthophoniste ? De quelle manière intervient-elle et à travers quel(s) type(s) d'intervention(s) ? Quelles sont les caractéristiques des interventions qui aident les enfants à accomplir une tâche linguistique ? Par quel(s) procédé(s) parvient-elle à réorienter le discours de l'enfant ? C'est ce que nous proposons d'observer dans le cadre de ce chapitre.

Puisque notre objectif est de voir de quelle manière les orthophonistes aident les enfants à accomplir une tâche, l'analyse porte uniquement sur les séquences où les enfants sont « producteurs » et les orthophonistes « réceptrices » (cf. Chapitre VI, paragraphe 3.2). Elle se situe à un niveau local<sup>62</sup> et elle vise toutes les interventions produites par les orthophonistes lorsqu'elles ont le rôle de « réceptrice ». Tout d'abord, nous caractérisons les interventions des orthophonistes selon qu'elles se centrent ou non sur les productions des enfants et sur la réalisation de la tâche langagière (cf. section 1) en tenant compte de leurs modalités sémiotiques et leurs valeurs illocutoires. Puis, nous analysons les fonctions des interventions centrées sur les productions langagières des enfants selon qu'elles sollicitent ou non la participation de l'enfant (cf. section 2).

---

<sup>62</sup>De façon complémentaire, d'autres auteurs se sont intéressés à un étayage dit *global* (François, 1993 ; François, 1994 ; Hudelot, 1997 ; Hudelot & Vasseur, 1997). Diverses attitudes peuvent être citées pour illustrer la mise en place d'une '*atmosphère*' favorable aux apprentissages comme le fait d'accepter les paroles de l'autre et lui manifester de l'intérêt. Par exemple, les orthophonistes organisent des jeux et des activités lors des séances de rééducation pour favoriser la réussite de l'enfant. Certains aspects routiniers du jeu (comme la présentation de tous les items avant de commencer à jouer à un jeu de 7 familles) permettent de créer un espace de connaissances mutuelles et partagées où les locuteurs se mettent d'accord sur les signes linguistiques. La planification des jeux et des activités est déjà une première conduite d'ajustement, de la part des orthophonistes, qui relève davantage d'un étayage global.

## 1.0 INTERVENTIONS CENTREES SUR LE LANGAGE ET INTERVENTIONS NON CENTREES SUR LE LANGAGE

Parmi l'ensemble des interventions produites par les orthophonistes, la première distinction concerne la focalisation de l'intervention. En effet, une intervention peut se centrer soit sur le jeu ou la régulation de la conduite de l'enfant soit sur divers aspects du langage (la production verbale ou non verbale de l'enfant, la réalisation de la tâche langagière) en ayant une visée rééducative.

L'exemple ci-dessous est tiré d'une activité de demande formatée entre Ambroise et son orthophoniste. Cette activité est réalisée à partir d'un jeu de 7 familles portant sur des phonèmes.

### Exemple 56 - Séquences 'le téléphone' et 'le phoque', Corpus d'Ambroise (PO3)

- [ORT 57 - *est-ce que tu es prêt ?*  
 AMB 55 - *oui* . = ((continue de disposer ses cartes))  
 ORT 58 - *alors tu sais on a dit maintenant quand on a une bonne pioche on rejoue . hein ? / d'accord ?*<sup>63</sup>  
 AMB 56 - {xxx} [fuz] [elakekofu] la la la [fuze] {fusée} .  
 ORT 59 - *alors dans la famille [f ::] comme fusée . c'est ça que tu veux ?*  
 AMB 57 - *mhm [la] pas . / [m] [øvø] {(je) veux} nid .*  
 ORT 60 - *dans la famille du [f :] = ((fait le geste Borel-Maisonny [f])) tu veux nid ? = ((fait le geste Borel-Maisonny [n]))*  
 AMB 58 - *oui* .  
 ORT 61 - *mais c'est pas possible ça Ambroise .*  
 AMB 59 - *si* .  
 ORT 62 - *c'est pas dans la famille du [f :] / c'est dans la famille du : +*  
 AMB 60 - *°[fe] . °*  
 ORT 63 - *°((fait le geste Borel-Maisonny [n]))° regarde-moi ;*  
 AMB 61 - *[do] {dans} la famille [do] {du} [f ::] [m] voudrais / téléphone .*  
 ORT 64 - *ah : . ça d'accord on entend [f] dans télépho :ne . = ((tend la carte à Ambroise)) #*  
 AMB 62 - *ouais* .  
 ORT - *bravo* .  
 AMB 63 - *((prend la carte)) [f :] . [m] voudrais / [e] voudrais dans [f :] comme ça # [m] voudrais : ▲ c'est quoi celui-là ? = ((pointe du doigt la carte))*  
 ORT 65 - *mhm mhm* .  
 ORT 66 - *montre-moi ; / ici pour que je ne vois pas tes autres cartes . = ((en désignant un endroit précis sur la table))*

<sup>63</sup> Dans cet exemple, les tours en italique font partie de la phase d'ouverture et ils ne sont donc pas liés à la séquence 'le téléphone'. La reproduction de cette partie du corpus sert principalement à recontextualiser la séquence.

(2 sec.)

- ORT 67 - je sais que tu as le téléphone Ambroise / c'est moi qui te l'ai donné .  
 AMB 64 - mais c'est comme ça .  
 ORT 68 - tu veux lui ? = ((en montrant un des items sur la carte))  
 AMB 65 - oui .  
 ORT 69 - c'est le phoque .  
 AMB 66 - ah [mefula] . = ((en montrant la carte 'téléphone' à l'orthophoniste))  
 ORT 70 - mais oui mais c'est moi qui te l'ai donné la carte Ambroise . = ((en s'auto-désignant)) donc je sais que tu l'as . c'est pas de la triche là je le savais .  
 AMB 67 - {xxx} .  
 ORT 71 - qu'est-ce que tu veux comme carte ? tu veux le ph : - +  
 AMB 68 - le phoque .  
 ORT 72 - ((pose la carte sur la table face à Ambroise)) bravo .  
 AMB 69 - ((prend la carte)) [...]

Cet exemple est constitué de deux séquences : la première concerne l'item 'le téléphone' de AMB 56 à AMB 63 (jusqu'à '(prend la carte)') et la deuxième séquence est celle qui porte sur l'item 'le phoque' de AMB 63 à AMB 69. Ces deux items appartiennent à la famille [f]. La première séquence est constituée de 15 tours dont 7 tours et 9 interventions de l'orthophoniste. La seconde séquence comporte 13 tours dont 7 tours et 8 interventions de l'orthophoniste. Parmi ces interventions, on distingue deux catégories : d'une part, celles qui sont centrées sur la tâche et les productions langagières de l'enfant comme en ORT 59 '*alors dans la famille [f:] comme fusée . c'est ça que tu veux ?*', et d'autre part, celles qui portent sur la conduite de l'enfant '*regarde-moi*' (ORT 63) ou sur le jeu '*je sais que tu as le téléphone Ambroise / c'est moi qui te l'ai donné . = ((en désignant un endroit précis sur la table))*' (ORT 66). Pour ces deux séquences, on obtient alors la répartition suivante :

Séquence 'le téléphone'	
Interventions relevant de la régulation de conduite de l'enfant ou portant sur le jeu	Interventions relevant de la tâche langagière
ORT 63b - regarde-moi <sub>j</sub>	ORT 59 - alors dans la famille [f:] comme fusée . c'est ça <u>que tu veux ?</u>
ORT 64 - ((tend la carte à Ambroise))	ORT 60 - dans la famille du [f:] = ((fait le geste Borel-Maisonny [f])) tu veux nid ? = ((fait le geste Borel-Maisonny [n]))
	ORT 61 - mais c'est pas possible ça Ambroise .
	ORT 62 - c'est pas dans la famille du [f:] / c'est dans la famille du : +
	ORT 63 a- °((fait le geste Borel-Maisonny [n]))°
	ORT 64 - ah : . ça d'accord on entend [f] dans télépho :ne . = # bravo .

Au sein de la séquence ‘le téléphone’, 6 interventions sur 8 sont centrées sur l’accomplissement de la tâche.

Séquence ‘le phoque’	
Interventions relevant de la régulation de conduite de l’enfant ou portant sur le jeu	Interventions relevant de la tâche langagière
ORT 65 - mhm mhm .	ORT 69 - c’est le phoque .
ORT 66 - montre-moi ; / ici pour que je ne vois pas tes autres cartes . = ((en désignant un endroit précis sur la table))	ORT 71 - qu’est-ce que tu veux comme carte ? tu veux le ph : - +
ORT 67 - je sais que tu as le téléphone Ambroise / c’est moi qui te l’ai donné .	ORT 72 - ((pose la carte sur la table face à Ambroise)) bravo.
ORT 68 - tu veux lui ? = ((en montrant un des items sur la carte))	
ORT 70 - mais oui mais c’est moi qui te l’ai donné la carte Ambroise . = ((en s’auto-désignant)) donc je sais que tu l’as . c’est pas de la triche là je le <u>savais</u> .	

Au sein de la séquence ‘le phoque’, 3 interventions sur 8 sont centrées sur la réalisation de la tâche linguistique.

La différence du nombre d’interventions relevant de l’accomplissement de la tâche par l’orthophoniste entre les deux séquences est notamment liée au type de difficultés rencontrées par l’enfant. Dans une activité de demande formatée, la tâche est dite complexe (cf. Chapitre VI, section 2). Au sein de la séquence ‘le téléphone’, Ambroise ne parvient ni à associer l’item à une famille ni à produire un énoncé conventionnel (AMB 57, ‘*mhm [la] pas . / [m] [øvø] {(je) veux} nid .*’). Dans la séquence ‘le phoque’, la difficulté de l’enfant est principalement liée à la dénomination de l’item souhaité. Ainsi, tandis que dans un cas, l’orthophoniste se centre sur la production d’une dénomination, dans un autre, elle tente de résoudre une difficulté métaphonologique.

Au sein de chaque séquence analysée, les interventions des orthophonistes sont caractérisées selon qu’elles sont centrées sur la production langagière de l’enfant ou non. Une première distinction est faite selon que les interventions sont centrées sur le langage (ICL, par la suite) ou non centrées sur le langage (INCL, par la suite).

Les interventions non centrées sur le langage<sup>64</sup> renvoient à tous les commentaires, les actions et les demandes d'actions liées au jeu '*je sais que tu as le téléphone Ambroise / c'est moi qui te l'ai donné .*', aux manipulations du jeu comme '*vas-yj, à toi de jouerj, avance ton pionj*', ainsi qu'aux interventions qui régulent le comportement de l'autre '*assieds-toij, tu m'écoutes ?*'.

Les interventions centrées sur le langage aident, orientent, encouragent et soutiennent l'enfant dans l'accomplissement de la tâche langagière. A travers celles-ci, les orthophonistes agissent et essaient de produire un effet sur les productions de l'enfant. Ces interventions n'ont pas seulement une visée communicationnelle, elles ont également une visée rééducative.

Après avoir donné les critères définitoires des interventions centrées sur le langage (cf. 1.1), nous observons la distribution des ICL et des INCL dans le discours des orthophonistes (cf. 1.3), puis nous décrivons plus spécifiquement leurs caractéristiques conversationnelles en observant leurs modalités sémiotiques (cf. 1.4) et leurs forces illocutoires (cf. 1.5). Par ailleurs, nous caractérisons les séquences en fonction des difficultés des enfants à accomplir la tâche (cf. 1.2).

### **1.1. CRITERES DEFINITOIRES D'UNE ICL**

Les ICL peuvent être de natures différentes : elles peuvent être formulées en réaction aux productions de l'enfant (on trouve alors dans les productions des orthophonistes des reprises, des reformulations, des explications linguistiques, des évaluations positives, etc.), ou elles orientent les productions ultérieures de l'enfant (en se basant ou non sur les productions précédentes de l'enfant dans la séquence) à travers des questions métalinguistiques, des demandes de dénomination, des demandes de clarification ou de confirmation, etc. Cependant, la forme d'une intervention n'est pas un critère suffisant pour indiquer son appartenance à l'une des catégories (ICL ou INCL). Par exemple, dans une activité de dénomination, une demande de dénomination peut être considérée soit comme une ICL (cf. ORT 11, Exemple 59) soit comme une INCL (cf. ORT 327, Exemple 58).

---

<sup>64</sup> Nous avons exclu de l'analyse toutes les interventions strictement vocales qui ne sont pas liées au jeu ou à la production verbale. Les interventions inaudibles, inachevées de la part de l'orthophoniste ont été considérées comme 'indécidables'.

Au sein de cette partie, nous présentons et commentons différents cas de figure auxquels nous avons été confrontés lors de l'analyse puis nous donnons les critères que nous avons retenus pour définir une ICL.

L'accomplissement d'une tâche simple (vs. complexe) peut se réaliser de différentes manières par l'enfant et les interventions des orthophonistes peuvent être diverses. Six cas de figure ont été relevés.

Tout d'abord, l'enfant peut réaliser la tâche de manière autonome sans intervention préalable de l'orthophoniste comme dans l'Exemple 57.

**Exemple 57 - Séquence 'une banane' - activité de dénomination - Corpus d'Etelle (PO6)**

*L'enfant initie spontanément la séquence sans demande préalable de l'orthophoniste.*

ETE 340 - une banane .

ORT 356 - une banane .

La reprise de la proposition de l'enfant par l'orthophoniste est considérée comme une ICL. Celle-ci est interprétée comme une forme de soutien au discours de l'enfant.

Le deuxième cas de figure relevé est celui où l'orthophoniste intervient en amont par une demande 'non spécifiée' comme dans l'exemple suivant extrait d'une activité de dénomination. Par demande 'non spécifiée', nous entendons ici toute forme de demande ne contenant aucune forme d'aide pour accomplir la tâche. Elles n'apportent pas plus d'indications que la consigne générale donnée préalablement au début de l'exercice.

**Exemple 58 - Séquences 'un lit' et 'une carotte', activité de dénomination - Corpus d'Etelle (PO6)**

ORT 327 - et là ? = ((montre la dernière image de la famille des meubles))

ETE 314 - un lit .

ORT 328 - un lit . très bien .

[...]

ORT 352 - °((montre la dernière image de la famille des légumes))°

ETE 337 - et une °carotte .°

ORT 353 - et une carotte . très bien . ((se dirige vers la famille des fruits))

Deux séquences sont présentées dans l'exemple ci-dessus. Dans chacune d'entre elles, l'orthophoniste initie la séquence par une demande de dénomination implicite (ORT 327 et ORT 352) comme une forme de réactivation de la consigne initialement donnée à l'enfant en phase d'ouverture. Dans les activités de dénomination, les demandes de dénomination se présentent soit sous une forme non spécifiée de type 'c'est quoi ?', ou 'et là ?' associée à un pointage (ORT 327), soit sous la forme d'une demande de dénomination implicite, par un geste

comme le pointage d'une image (ORT 352). D'une façon générale, ces demandes non spécifiées sont considérées comme des demandes de participation et ne sont pas prises en compte comme des ICL lorsqu'elles sont produites en première position dans une séquence. En revanche, si une demande de dénomination 'non spécifiée' de type 'c'est quoi ?' est produite comme une relance ou suite à une proposition non attendue de la part de l'enfant, alors cette demande est analysée comme une ICL. C'est le cas dans l'exemple suivant tiré d'une activité de dénomination du corpus d'Etelle.

**Exemple 59 – Séquence 'le lave-linge' – Corpus d'Etelle (PO1)**

- ORT 8 - ((pointe du doigt un endroit précis sur la feuille))  
 ETE 8 - la vaisselle .  
 ORT 9 - ((regarde attentivement Etelle))  
 ETE 9 - ah non lave euh la- lave  
 ORT 10 - ça s'appelle : + ((pointe de nouveau le cahier))  
 ETE 10 - linge :: .  
 ORT 11 - ouais . tu te souviens ? tout ça c'était le : + = ((en désignant plusieurs dessins sur le cahier))  
 ETE 11 - linge .  
 ORT 12 - et donc ça c'est la machine qui lave :: / le +  
 ETE 12 - linge .

Dans cet exemple, ORT 8 est une demande implicite de dénomination. Toutefois, elle n'est pas considérée comme une ICL car elle peut être interprétée comme un mouvement du jeu. C'est une indication que l'orthophoniste donne à l'enfant pour qu'il sache quel est le prochain item à dénommer. En revanche, l'intervention de l'orthophoniste en ORT 10 est une demande de dénomination sous forme d'ébauche qui est analysée comme une ICL car a) elle n'est pas première dans la séquence, b) elle fait suite à une proposition non attendue ('la vaisselle' en ETE 8) de la part de l'enfant. La position de l'intervention dans la séquence ainsi que les productions de l'enfant sont à prendre en compte pour l'analyse.

Le troisième cas de figure relevé met en évidence l'intervention première des orthophonistes dans la séquence. De manière préalable, l'orthophoniste intervient en amont et en position première dans la séquence par une intervention qui aide l'enfant à accomplir la tâche. Dans ce cas, nous considérons que cette première intervention est une ICL.

L'exemple proposé est tiré d'une activité de dénomination du corpus de Julie.

**Exemple 60 - Séquence 'le tigre' - activité de dénomination - Corpus de Julie (PO4)**

- ORT 245 - ((pose une image)) lui attention avec les rayures c'est le +  
 JUL 237 - tigre .  
 ORT 246 - ah oui t(u) es forte .

Dans la séquence ci-dessus, l'intervention de l'orthophoniste en ORT 245 est considérée comme une intervention centrée sur le langage dans le sens où elle propose une aide à l'enfant en donnant deux indices linguistiques : la proposition d'un trait sémantique de l'item cible (*avec les rayures*) et la proposition du déterminant ('*le*', indice morphosyntaxique) correspondant au nom attendu.

Le quatrième cas de figure est rencontré lors de l'inversion des rôles par l'orthophoniste ou des demandes non liées à la tâche principale. En effet, lorsque l'orthophoniste prend son rôle de 'productrice', elle peut demander explicitement à l'enfant de réaliser la tâche. Dans ce cas, la première demande formulée par l'orthophoniste même non spécifiée est considérée comme une ICL car elle est orientée vers une production verbale attendue de l'interlocuteur. C'est le cas dans l'exemple suivant en ORT 113.

**Exemple 61 – Séquence 'le buffet', Activité de dénomination – Corpus de Samuel (PO2)**

- ORT 113 - [...] alors moi je vais te montrer j(e) en ai encore . ((pose une paire sur la table)) // j'ai celui-là : . = ((en montrant l'image)) comment il s'appelle ce meuble là ?  
 (5 sec)  
 ORT 114 - le :: / buffet .  
 SAM 115 - le buffet ?  
 ORT 115 - le buffet pour ranger la vaisselle . = ((écrit le mot dans le cahier)) [...]

Par ailleurs, dans certains jeux, en phase d'ouverture ou de clôture, l'orthophoniste peut être amenée à proposer une tâche différente de celle de la phase transactionnelle. C'est le cas par exemple des jeux de 7 familles au sein desquels en phase d'ouverture une activité de dénomination des items appartenant à chaque famille est mise en place. Dans ce cas, la tâche de dénomination n'est pas la tâche principale par rapport à la tâche de demande formatée en phase transactionnelle de l'exercice. Ainsi, les demandes de dénomination en première position dans une séquence sont analysées comme des ICL car elles sont liées à une sous-tâche. De même, dans le cas des activités de répétition lexicale à distance (soit en phase transactionnelle ou de clôture) dans le cadre de ce même jeu de 7 familles, les demandes de répétition en première position dans la séquence sont analysées comme des ICL.

Le cinquième cas de figure relève de ce que fait l'orthophoniste quand l'enfant joue et qu'il ne réalise pas la tâche linguistique. Dans ce cas, l'orthophoniste doit intervenir pour relancer l'activité et demander à l'enfant d'accomplir la dite tâche. Cette intervention est considérée alors comme une intervention centrée sur le langage.

L'exemple suivant est tiré d'un jeu de 'UNO®' constitué de cartes sur lesquelles sont écrites des syllabes de type 've', 'va' etc. Les participants doivent déposer, sur une pile du jeu, une carte possédant au moins une lettre commune à la carte précédente. Il s'agit d'une activité au sein de laquelle l'enfant doit déchiffrer les syllabes écrites.

**Exemple 62 – Séquences 've]', activité de langage écrit – lecture de type déchiffrement - Corpus de Julie (PO2)**

- JUL 41 - ((dépose une carte)) [ve] .  
 [...]
   
JUL 44 - ((vocalisations)) ((dépose une carte))
   
ORT 48 - c'est quoi ça ? = ((en pointant du doigt la carte))
   
JUL 45 - [ve] .
   
ORT 49 - t(u) es une championne .

Cet extrait de corpus est constitué de deux séquences (JUL 41 et de JUL 44 à ORT 49). Au sein de celles-ci, l'enfant ne présente pas de difficulté quant à l'accomplissement de la tâche. Toutefois, dans la première séquence, l'enfant déchiffre la syllabe de manière autonome et spontanément alors que dans la seconde, l'orthophoniste doit relancer (ORT 48) l'enfant pour qu'elle accomplisse la tâche langagière, après la manipulation de la carte par l'enfant ('((vocalisations)) ((dépose une carte))' en JUL 44). Ainsi, l'intervention de l'orthophoniste qui recentre l'activité de l'enfant sur la tâche est considérée comme une ICL car l'objectif de l'expert ici est de revenir sur le déchiffrement de la syllabe par l'enfant.

Dans l'exemple suivant, l'orthophoniste et Samuel jouent ensemble à un jeu de paires 'le pouilleux' portant sur les meubles. Les joueurs doivent regrouper les items par paire et à chaque paire gagnée, ils doivent les dénommer.

**Exemple 63 -Corpus Samuel PO2 – Activité de langage oral – Expression – Dénomination**

- ORT 97 - tu as une paire ? = ((en écrivant sur le cahier))
   
SAM 100 - ((pose la paire sur la table))
   
ORT 98 - alors comment ça s'appelle ça ? = ((en désignant la carte de Samuel))
   
(5 sec)
   
ORT 99 - hein Samuel ? / comment il s'appelle ce meuble ? = ((en désignant de nouveau la carte de Samuel))
   
SAM 101 - euh :: →
   
ORT 100 - avec des tiroirs ?
   
SAM 102 - [e] sais pas .
   
ORT 101 - c'est la : +
   
SAM 103 - -ccoudoir : .
   
ORT 102 - non . l'accoudoir c'est juste ça : . = ((en montrant les accoudoirs de son siège)) / c'est là où on pose les coudes : . = ((en posant les coudes sur les accoudoirs)) // ce meuble là c'est la commode .

- SAM 104 - [tomɔd] {commode} ?  
 ORT 103 - COmmode . = ((en faisant le geste [k], Borel-Maisonny))  
 SAM 105 - commode .  
 ORT 104 - ouais . / alors on va l'écrire / la co :mmode : . = ((en écrivant le mot sur le cahier de Samuel)) // [...]

Au sein de cette séquence, l'enfant joue mais n'accomplit pas la tâche de manière autonome, dans la mesure où il a des difficultés pour dénommer l'item 'la commode'. C'est l'orthophoniste qui initie la séquence en demandant à l'enfant s'il a une paire. Cette demande est considérée comme une INCL car elle est centrée sur le jeu. Toutefois, dans la situation de rééducation orthophonique, cette demande implique aussi que l'enfant dénomme l'objet représenté sur la carte, ce qu'il ne fait pas (cf. SAM 100). L'orthophoniste focalise alors l'attention sur la dénomination par une première demande explicite de dénomination (ORT 98) qui est analysée comme une ICL.

Enfin, dans la réalisation des tâches complexes, des conduites différentes de celles présentes dans les tâches simples sont observées. La première intervention de l'orthophoniste – qui ne régule pas la conduite de l'enfant ou qui n'est pas liée au jeu - sera le plus souvent considérée comme une ICL car elle simplifie la tâche linguistique en plusieurs sous-tâches. Il ne s'agit donc pas d'une réactivation de la consigne mais d'une simplification de la tâche et d'une présentation d'un savoir faire pour la réalisation de la tâche complexe.

L'exemple ci-dessous est tiré d'une activité métaphonologique de discrimination phonémique. L'enfant doit signaler le son qu'il entend ([k] ou [g]) dans l'item cible représenté sur une carte et non dénommé par l'orthophoniste.

**Exemple 64 – Séquence 'une guitare' – Activité métaphonologique de discrimination phonémique - Corpus d'Etelle (PO5)**

- ORT 162 - alors vas-y<sub>i</sub> on y va . alors vas-y vite<sub>j</sub> qu'est-ce que c'est ça ? = ((montre l'image))  
 ETE 153 - [titaʁ] {guitare} .  
 ORT 163 - une guitare . alors vas-y<sub>i</sub> fais le geste<sub>j</sub> qu'est-ce que tu entends ?  
 ETE 154 - {xxx} [g]. = ((pose l'image sous la feuille [g]))  
 ORT 164 - une GUitare . = ((fait le geste Borel-Maisonny, [g])) très bien .

Dans la séquence ci-dessus, le premier tour de parole est constitué de deux interventions. La première intervention 'alors vas-y<sub>i</sub> on y va . alors vas-y vite<sub>j</sub>' est une INCL qui est lié au fonctionnement interactionnel et à la participation au jeu et la deuxième intervention 'qu'est-ce que c'est ça ? = ((montre l'image))' est une ICL. Cette dernière est considérée comme une intervention centrée sur le langage car elle simplifie la tâche métaphonologique en indiquant à

l'enfant qu'il faut dans un premier temps dénommer l'item avant de dire quel est le son perçu. Dans ce sens, il s'agit d'une première forme d'aide à l'accomplissement de la tâche.

En présentant ces différents cas de figure, nous souhaitons mettre en évidence que les ICL et les INCL n'ont pas la même fonction dialogique dans le discours. En les produisant, les orthophonistes n'ont pas les mêmes intentions communicationnelles. En effet, ces deux types d'interventions ne se distinguent pas seulement par leur nature puisque la production d'un même type d'acte de langage peut correspondre à l'accomplissement d'actions différentes selon leur fonction dialogique. Il y a un changement de plan dans l'interaction entre les INCL et les ICL. En effet, lorsque l'orthophoniste produit des ICL, elle change de visée communicationnelle en se situant à un autre niveau de l'interaction. Son objectif n'est pas la réalisation d'un jeu, mais celui-ci devient 'thérapeutique' dans le sens où elle aide l'enfant à accomplir cette tâche par son intermédiaire, de façon à y parvenir de manière autonome par la suite. **Ce changement de plan interactionnel** se réalise à partir du moment, où a) il y a des marques formelles explicites - de type 'je sais pas', des propositions non attendues - ou implicites - se manifestant par des silences, par exemple - de la difficulté de l'enfant à réaliser la tâche ou b) que l'orthophoniste anticipe cette difficulté. La fonction dialogique des actes de langage de l'orthophoniste change alors également en se focalisant sur la production verbale de l'enfant et celle attendue.

Ces processus sont le plus souvent non explicités dans le dialogue mais on trouve cependant quelques interactions dans lesquelles l'orthophoniste explicite ce qu'elle est en train de faire comme dans l'exemple suivant tiré d'une activité de lecture :

**Exemple 65 - Séquence 'la souris se cache sous la casserole' – Activité de lecture en compréhension – Corpus d'Ambroise (PO5).**

*Les locuteurs ont, face à eux, des planches de jeu sur lesquelles sont représentées des images. Chaque planche est différente. Après avoir pioché une carte, le participant doit lire la phrase écrite sur celle-ci. Puis, il doit indiquer où se trouve l'image correspondant à cette phrase. Chaque carte piochée est alors gagnée par l'un ou l'autre des participants selon qu'elle est représentée ou non sur la planche lui appartenant.*

- ORT 28 - [...] à toi ;  
 AMB 27 - ((pioche une carte)) la : souris [εsεãlɔveso]  
 ORT 29 - très bien .  
 AMB 28 - dessous  
 ORT 30 - la souris se : + = ((en pointant du doigt la carte d'Ambroise))  
 AMB 29 - [kas] .  
 ORT 31 - cache : .

- AMB 30 - la [tasəɔl] {casserole} .  
 ORT 32 - se cache : / prends bien tous les petits éléments<sub>j</sub> / la souris : +  
 AMB 31 - c'est à moi .  
 ORT 33 - oui c'est à toi . mais on a pas bien lu la phrase encore . / la souris : →  
 AMB 32 - mhm : .  
 ORT 34 - Ambroise je t'aide ! se cache ((pointe du doigt les éléments sur la carte))  
 AMB 33 - sais pas . = ((en faisant un signe de négation de la tête)) {j'arrive pas lire .}  
 ORT 35 - ((fait le geste représentant 'sous')) sous / sous = ((en montrant un élément sur la carte d'Ambroise)) la casserole .  
 AMB 34 - ((tente de piocher une nouvelle carte))  
 ORT 36 - ((empêche Ambroise de piocher une carte)) et c'est effectivement à toi .  
 AMB 35 - ((prend un jeton)) mhm là . = ((le pose sur l'image correspondante))

En AMB 31, l'enfant dévie la conversation en regardant si la carte piochée correspond à sa planche de jeu ou à celle de l'orthophoniste. L'enfant joue, alors que l'orthophoniste l'aide à lire sa carte comme en témoignent certaines interventions (ICL) telles que '*la souris se : + = ((en pointant du doigt la carte d'Ambroise))*' en ORT 30, ou '*prends bien tous les petits éléments<sub>j</sub>*' en ORT 32. En ORT 34, l'orthophoniste dit '*Ambroise je t'aide !*' de manière à recadrer l'activité de lecture et attirer l'attention de l'enfant sur l'accomplissement de la tâche. Cet acte montre que l'adulte a pleinement conscience de l'aide qu'elle apporte à l'enfant à ce moment donné de l'interaction et de la visée interactionnelle et thérapeutique ou rééducative des interventions précédentes et suivantes.

En résumé, les principaux critères pour considérer qu'une intervention est centrée sur le langage ou non sont : a) la forme de l'intervention de l'orthophoniste, b) la position de celle-ci dans la séquence et la prise en compte des interventions précédentes dans la séquence, tant de l'orthophoniste que de l'enfant, c) le type d'activité en cours et la tâche langagière, et d) la visée interactionnelle et rééducative de l'acte de langage de l'orthophoniste.

Par ailleurs, les ICL peuvent être *unifonctionnelles*, constituées d'une seule fonction, ou *plurifonctionnelles* c'est-à-dire constituées de deux fonctions ou d'une même fonction à des niveaux linguistiques différents. Ces deux types d'ICL sont présents dans la séquence suivante tirée du corpus de Samuel.

**Exemple 66 - ICL unifonctionnelle (ORT 101) et plurifonctionnelle (ORT 99) - Corpus Samuel (PO1)**

- ORT 98 - alors qu'est-ce que tu poses :?  
 SAM 98 - les [fed] {fesses} du l'âne : .  
 ORT 99 - les fesses de l'âne : . = ((montre la feuille d'aide))  
 SAM 99 - de l'âne : . ((remet en place les cartes du domino))

ORT 100 - alors eh là tu vas avoir beaucoup de choses à me dire : . // tu as d'abord posé : la queue : +

SAM 100 - la [tø:] {queue} du oiseau .

ORT 101 - DE l'oiseau : .

SAM 101 - oiseau : .

Dans l'Exemple 66, l'intervention de l'orthophoniste en ORT 99 est une ICL plurifonctionnelle car il y a à la fois une reformulation phonologique (*'les fesses'*) et une reformulation morpho-syntaxique (*'de l'âne'*) des propos de l'enfant en SAM 98. En revanche, en ORT 101, l'orthophoniste reformule l'intervention précédente de l'enfant (SAM 100) seulement au niveau morpho-syntaxique (*'DE l'oiseau'*).

De même dans l'Exemple 67, l'intervention de l'orthophoniste (ORT 21) est une ICL plurifonctionnelle. En effet, il y a une focalisation sur divers éléments de l'intervention de l'enfant (ETE 20). L'orthophoniste fait une demande de confirmation de l'interprétation qu'elle donne de l'intervention de l'enfant et elle reformule les propos de l'enfant au niveau phonologique (sur deux éléments différents *'chaise'* et *'placard'*) et morphosyntaxique.

**Exemple 67 - Extrait d'une activité de description d'actions - Corpus d'Etelle (PO3)**

ETE 20 - [epvi] la [saʒ] {chaise} et et et [ete] mis la [saʒ] {chaise} dans le dans le placard) et après [elaatape] . = ((mime l'action d'attraper le ballon avec ses bras))

ORT 21 - elle a mis la chaise dans = ((mime le geste 'dans' avec ses deux mains)) le placard ?

Ainsi, l'intervention en ORT 21 est considérée comme plurifonctionnelle.

Dans les interactions verbales, les phénomènes de reprises sont fréquents (Barbérís, 2005). En effet, tout discours prend appui sur les discours antérieurs et il est donc forcément marqué par les discours d'autrui. Ainsi, si une reprise partielle ou totale est combinée à une autre focalisation langagière (telle qu'une demande de dénomination, demande de confirmation, une évaluation positive, etc.), nous n'avons pas considéré que l'ICL était plurifonctionnelle, sinon toutes les ICL deviendraient plurifonctionnelles. Par exemple, une reformulation est forcément une ICL constituée d'une reprise car elle reprend une partie du discours de l'autre en y apportant une modification.

## 1.2 ICL ET ACCOMPLISSEMENT DE LA TACHE PAR L'ENFANT

Les interventions des orthophonistes et leurs caractérisations (ICL ou INCL) dépendent fortement de la manière dont les enfants accomplissent la tâche langagière dans laquelle ils

sont engagés. Que la tâche soit simple ou qu'elle soit complexe, l'objectif est de l'accomplir. Or, les enfants peuvent se trouver dans une situation où ils n'y parviennent pas de manière autonome. L'accomplissement de la tâche doit être conforme aux attentes des orthophonistes tant au niveau du contenu que de la forme produite verbalement. Puisque l'accomplissement de la tâche varie en fonction de chaque item cible, chaque séquence où l'enfant est 'producteur' et l'orthophoniste 'réceptrice' a été caractérisée.

*Quatre cas ont été dégagés :*

1. L'enfant réalise la tâche de manière autonome (cf. Exemple 57 'une banane', Exemple 58 pour les deux items 'un lit' et 'une carotte')
2. Il l'accomplit mais en produisant une forme non conventionnelle ou non conforme à l'usage (cf. Exemple 68),

**Exemple 68 – Séquence de type production d'une forme non conventionnelle, Corpus d'Etelle (PO6)**

*Préalablement à l'activité de demandes formatées, l'orthophoniste demande à l'enfant de dénommer tous les items (activité de dénomination).*

ORT 320 -alors qu'est-ce que tu vois dans cette famille ? = ((montre la première image))

ETE 307 -une [sɛʒ] {chaise} .

ORT 321 -une : +

ETE 308 -chaise .

ORT 322 -chaise . = ((fait le geste Borel-Maissonny [ʃ])) d'accord . [...]

Dans cette séquence, l'enfant produit le lexème attendu par l'orthophoniste et correspondant à l'item. Toutefois, cette dénomination est produite par une forme non conventionnelle (ETE 307 '[sɛʒ]' au lieu de [ʃɛʒ]).

3. L'enfant présente des difficultés à réaliser la tâche. Cette difficulté est observée soit par une proposition inattendue soit par une absence de réaction (un silence) soit par un aveu d'ignorance de type 'je sais pas' (cf. Exemple 63).
4. L'orthophoniste intervient de manière préalable en aidant l'enfant à accomplir la tâche (cf. Exemple 60). Ici, l'enfant ne manifeste pas de difficulté mais nous ne pouvons pas dire si la réussite de la tâche est liée à l'intervention préalable de l'orthophoniste ou pas. Ce qui différencie ce cas de figure du premier est le fait que les orthophonistes interviennent en amont sans demande explicite d'aide et sans marque explicite d'une difficulté dans le discours des enfants. En ce sens, on considère que les orthophonistes anticipent une éventuelle difficulté de la part de ces derniers.

Dans l'Exemple 69, extrait d'une activité de dénomination, l'orthophoniste intervient préalablement (ou en amont) par une demande de dénomination sous forme d'ébauche et en commençant à faire à la place de Samuel en produisant le déterminant attendu.

**Exemple 69 – Accomplissement de la tâche sans difficulté de la part de l'enfant et avec une intervention préalable de l'orthophoniste - Corpus de Samuel (PO1)**

ORT 152 - ((pose une carte)) ça c'est la + = ((montre sa propre tête))

SAM 150 - tête : !

ORT 153 - tête : . ((cherche d'autres cartes))

Au sein de ces séquences, lorsque l'enfant réalise directement la tâche de manière attendue suite à l'intervention étayante et préalable de l'orthophoniste, il est difficile de savoir si la réussite de l'enfant dans l'accomplissement de la tâche est le seul effet de l'intervention de l'adulte.

Ainsi, selon le degré de difficulté de l'enfant, quatre types de séquences sont distingués: les séquences où l'enfant est sans difficulté face à la tâche à accomplir, les séquences au sein desquelles l'orthophoniste anticipe une éventuelle difficulté, les séquences où l'enfant accomplit la tâche par la production d'une forme non conventionnelle (ou non conforme à l'usage), et enfin, les séquences au sein desquelles l'enfant est en difficulté pour l'accomplir. Ces types de séquences constitueront une de nos variables pour la présentation des résultats. Cette variable permettra d'observer si les types d'interventions des orthophonistes varient en fonction du degré de difficulté des enfants.

### 1.3 DISTRIBUTION DES ICL ET DES INCL

Toutes les interventions des orthophonistes ont été caractérisées comme étant des ICL ou des INCL. Comme l'objectif principal de l'étude est d'observer la manière dont les orthophonistes interviennent lorsque les enfants doivent accomplir une tâche langagière, l'analyse porte seulement sur les séquences au sein desquelles les orthophonistes ont le rôle de 'récepteur' et les enfants celui de 'producteur' (cf. Chapitre VI, paragraphe 3.2).

Les difficultés langagières des enfants dysphasiques touchant différents niveaux linguistiques (phonologique, morphosyntaxique, lexical, cf. Chapitre I et IV) et la rééducation orthophonique étant fortement focalisée sur les tâches langagières, nous prédisons que les orthophonistes interviennent fréquemment par des ICL (vs. INCL) quel que soit le type

d'activité. Par ailleurs, on s'attend également à ce que la part des ICL varie en fonction du degré de difficulté des enfants (cf. 1.3.2).

Nous présentons les résultats quelles que soient les activités mobilisées et en fonction du type d'activité (métalinguistique, de langage oral, de langage écrit et de répétition lexicale, cf. 1.3.1) et plus spécifiquement pour les activités de dénomination (cf. 1.3.3).

### 1.3.1. RESULTATS GENERAUX

Lorsque les orthophonistes assument le rôle de 'récepteur', leurs interventions sont principalement centrées sur le langage de l'enfant (Cf. Tableau 30).

**Tableau 30- Distribution des ICL et des INCL lorsque les orthophonistes ont le rôle de 'récepteur'**

ICL	INCL	Indécidable	Total
61,54% (3765)	36,79%(2251)	1,67% (102)	6118

En effet, toutes situations confondues, toutes séances confondues et tous enfants confondus, les interventions des orthophonistes sont principalement des ICL (61,54% soit 3765 interventions sur un total de 6118 interventions).

**Tableau 31 – Distribution des ICL et des INCL en fonction des orthophonistes<sup>65</sup>**

Orthophoniste de	ICL	INCL	Indécidable	Total
Samuel	58,99%	39,99%	1,03%	1558
Etelle	68,93%	28,96%	2,10%	2234
Julie	56,81%	41,27%	1,91%	1776
Ambroise	54,00%	45,09%	0,91%	550

La part des ICL est supérieure à celle des INCL. Néanmoins, dans les interactions entre Etelle et son orthophoniste, cette dernière produit davantage d'ICL (68,93%) que les autres orthophonistes (54%, 56,81% et 58,99% ; cf. Tableau 31). Nous avons souhaité comprendre cette différence, c'est pourquoi par la suite nous regardons la distribution des ICL en fonction des types d'activités mobilisées en rééducation orthophonique (cf. Tableau 32).

**Tableau 32 – Distribution des ICL et des INCL en fonction des types d'activités**

Activités	ICL	INCL	Indécidable	Total
Métalinguistique	67,56%	30,47%	1,97%	2537
De langage oral	61,54%	36,79%	1,67%	2213
De langage écrit	54,65%	43,67%	1,69%	1184
De répétition lexicale	63,04%	36,96%	0,00%	184
Total	61,54%	36,79%	1,67%	6118

<sup>65</sup> Chaque orthophoniste est identifiée en fonction de son interlocuteur / interlocutrice.

Nous observons une variation des ICL selon le type d'activité. En effet, dans les activités métalinguistiques, le taux des ICL est plus élevé (67,56%) que celui des autres activités. Ce résultat s'explique par le fait que les activités métalinguistiques s'accomplissent principalement par des tâches complexes<sup>66</sup> (68,11% soit 220 séquences sur un total de 323 séquences) contrairement aux autres activités qui sont essentiellement constituées de tâches simples (plus de 75% des séquences). Ainsi, dans les tâches complexes, deux sous-tâches (au minimum) doivent être réalisées par les enfants, soit deux fois plus de possibilités pour les orthophonistes d'intervenir à des niveaux langagiers différents. La question est alors de savoir pourquoi dans les activités de répétition lexicale, qui sont seulement constituées de tâches simples (100% des séquences), le taux d'ICL est également plus élevé (63,04%) que celui des activités de langage oral et de langage écrit.

De nombreuses études portant sur les troubles spécifiques du développement du langage mettent en évidence également des troubles de la mémoire de travail verbale (Gathercole & Baddeley, 1989 ; Gathercole & Baddeley, 1990 ; Botting & Conti-Ramsden, 2001 ; Conti-Ramsden, Botting & Faragher, 2001 ; Archibald & Gathercole, 2006). Ce déficit a également été observé pour des enfants présentant une dysphasie phonologique-syntaxique de langue française (Parisse & Mollier, 2008 ; Thordadottir *et al.*, 2011). Ainsi, les épreuves aux tests de répétition de non-mots et de répétition de phrases sont considérées comme des outils cliniques pour diagnostiquer des troubles du développement du langage tant en langue anglaise (Conti-Ramsden, 2003, Archibald & Joanisse, 2009<sup>67</sup>) qu'en langue française (Thordadottir *et al.*, 2010, Thordadottir *et al.*, 2011, Maillart, P. Leclercq & Quemart, 2012). La comparaison des données de la littérature avec les nôtres est difficile à réaliser puisque les tests sont différents et que les activités de répétition lexicale ne font pas seulement appel à la mémoire à court terme. Cependant, l'analyse des séquences de tâches de répétition lexicale où l'enfant est 'producteur' met en évidence les difficultés rencontrées par les enfants dysphasiques (cf. Tableau 33).

---

<sup>66</sup> voir les définitions de *tâche simple* et *tâche complexe* au Chapitre V, section 2.

<sup>67</sup> Contrairement aux résultats présentés par Conti-Ramsden (2003), Archibald & Joanisse (2009) considèrent que seule la tâche de répétition de phrase est un marqueur clinique d'identification de troubles langagiers car selon elles, les scores obtenus aux épreuves de répétition de non-mots mettent en avant une forte sensibilité mais une faible spécificité pour diagnostiquer et identifier des troubles spécifiques du développement du langage. Toutefois, les tests utilisés dans ces études ne sont pas les mêmes.

**Tableau 33 - Nombre de séquences dans les activités de répétition lexicale selon le degré de difficulté des enfants**

Types de séquences :	Sans difficulté	Sans difficulté mais avec anticipation de l'orthophoniste	Production d'une forme non conventionnelle	En difficulté	Total général
Ambroise		3	2	2	7
Etelle	10	2	4	2	18
Julie	19	2	12	3	36
Samuel			1	2	3
Total général <sup>68</sup>	29	7	19	9	64

Malgré le nombre relativement faible de séquences de répétition lexicale, Ambroise et Samuel sont souvent en difficulté soit pour répéter le mot soit pour produire la forme conventionnelle. Etelle et Julie sont davantage impliquées dans cette activité (respectivement, 18 et 36 séquences) et elles sont moins en difficulté pour répéter l'item cible attendu que Samuel et Ambroise. Leurs difficultés semblent être davantage liées à la production conventionnelle du signifiant. Les résultats témoignent donc davantage des difficultés phonologiques des enfants dysphasiques que des difficultés de mémoire. Cependant, dans le cadre de notre corpus, la répétition cible des mots de la langue déjà entendus par les enfants tandis que dans la littérature, les items ciblés sont des pseudo-mots. La répétition de mots pose moins de difficultés aux enfants que celle de pseudo-mots. La répétition de pseudo-mots est liée à la mémoire phonologique de travail et évalue également les habiletés de perception de la parole tandis que la répétition de mots s'appuie sur les représentations lexicales en mémoire à long terme.

Par ailleurs, le nombre moyen d'ICL produites par l'orthophoniste par séquence varie selon le degré de difficulté de l'enfant (cf. Tableau 34).

<sup>68</sup> Le nombre total de séquences est donc de 64. Il diffère de celui présenté dans le chapitre précédent (total de 70 séquences, cf. Chapitre V) car il ne prend pas en compte les séquences où l'orthophoniste est 'productrice'.

**Tableau 34 - Nombre moyen d'ICL par séquence dans les activités de répétition lexicale selon le degré de difficulté des enfants**

Types de séquences :	Sans difficulté	Sans difficulté mais avec anticipation de l'o.	Production d'une forme non conventionnelle	En difficulté
Ambroise		1,67	0,50	5,50
Etelle	0,60	2	2,25	12
Julie	0,74	2	0,75	2,67
Samuel			2	7
Total général	0,69	1,86	1,11	6,33

Effectivement, les résultats confirment que les ICL sont davantage produites lorsque les enfants sont en difficulté pour accomplir la tâche. Dans ce cas, le nombre moyen d'ICL est de 6,33 interventions par séquence et lorsqu'ils ne présentent pas de difficulté, ce nombre diminue à moins d'une intervention par séquence. Ainsi, plus les enfants sont en difficulté, plus les orthophonistes développent des stratégies d'aide. De plus, on observe une variabilité inter-individuelle puisque l'orthophoniste d'Etelle intervient en moyenne de manière plus importante lorsque cette dernière est en difficulté (12) ou qu'elle produit une forme non conventionnelle (2,25) que les orthophonistes des autres enfants.

### 1.3.2 DISTRIBUTION DES ICL ET DES INCL EN FONCTION DES SEANCES DE REEDUCATION

L'étude étant longitudinale, nous proposons d'observer la part des ICL en fonction des séances de rééducation (de la première, PO1 à la dernière séance, PO7) pour chaque dyade.

**Tableau 35 – Distribution des ICL et des INCL en fonction des séances de rééducation - Corpus de Samuel**

N° PO	ICL	INCL	Indécidable	N=
PO1	74,06% (217)	25,26% (74)	0,68% (2)	293
PO2	48,06% (124)	51,16% (132)	0,78% (2)	258
PO3	59,78% (107)	39,11% (70)	1,12% (2)	179
PO4	59,32% (140)	40,25% (95)	0,42% (1)	236
PO5	47,89% (102)	51,17% (109)	0,94% (2)	213
PO6	45,00% (72)	53,75% (86)	1,25% (2)	160
PO7	71,69% (157)	26,03% (57)	2,28% (5)	219
Total	58,99% (919)	39,99% (623)	1,03% (16)	1558

Lors des interactions entre Samuel et son orthophoniste, le taux d'ICL varie en fonction des séances de rééducation (cf. Tableau 35). Par ailleurs, lors de trois séances (PO2, PO5, PO6),

celui-ci est inférieur à celui des INCL. Ces variations ne montrent pas une évolution (ascendante ou descendante) entre la première et la dernière séance de rééducation. On peut faire l'hypothèse que les différences de la part des ICL selon les séances de rééducation sont liées aux types d'activités en cours.

Quelle que soit la séance de rééducation entre Etelle et son orthophoniste, les taux des ICL produites par l'orthophoniste d'Etelle sont relativement élevés (cf. Tableau 36).

**Tableau 36 – Distribution des ICL et des INCL en fonction des séances de rééducation - Corpus d'Etelle**

N° PO	ICL	INCL	Indécidable	N=
PO1	55,62% (94)	44,38% (75)	0% (0)	169
PO2	83,29% (294)	15,30% (54)	1,42% (5)	353
PO3	78,88% (198)	19,12% (48)	1,99% (5)	251
PO4	67,09% (265)	30,89% (122)	2,03% (8)	395
PO5	59,29% (150)	39,13% (99)	1,58% (4)	253
PO6	70,21% (330)	26,60% (125)	3,19% (15)	470
PO7	60,93% (209)	36,15% (124)	2,92% (10)	343
Total	68,93% (1540)	28,96% (647)	2,10% (47)	2234

Par exemple, en PO2, 83,29% de ses interventions sont des ICL. Ces interventions sont moins présentes dans la première séance de rééducation. Lors de la première séance, les taux d'ICL et d'INCL tendent à s'équilibrer davantage par rapport aux autres séances.

Selon la séance de rééducation, le taux d'ICL produit par l'orthophoniste de Julie varie de 46,76% en PO5 à 68,72% en PO2 (cf. Tableau 37). Il n'y a pas d'augmentation ou de diminution nette de la part des ICL en fonction des séances de rééducation.

**Tableau 37 - Distribution des ICL et des INCL en fonction des séances de rééducation - Corpus de Julie**

N° PO	ICL	INCL	Indécidable	N=
PO1	52,94% (117)	45,70% (101)	1,36% (3)	221
PO2	68,72% (123)	30,73% (55)	0,56% (1)	179
PO3	54,94% (178)	42,28% (137)	2,78% (9)	324
PO4	55,05% (120)	44,04% (96)	0,92% (2)	218
PO5	46,76% (130)	50,36% (140)	2,88% (8)	278
PO6	57,37% (183)	40,13% (128)	2,51% (8)	319
PO7	66,67% (158)	32,07% (76)	1,27% (3)	237
Total	56,81% (1009)	41,27% (733)	1,91% (34)	1776

Lors des interactions entre Ambroise et son orthophoniste<sup>69</sup>, le taux des ICL ne varie presque pas d'une séance à l'autre, ce qui n'était pas le cas des autres corpus (cf. Tableau 38).

**Tableau 38 - Distribution des ICL et des INCL en fonction des séances de rééducation - Corpus d'Ambroise**

N° PO	ICL	INCL	Indécidable	N=
PO1	54,29% (95)	44,57% (78)	1,14% (2)	175
PO3	54,62% (71)	45,38% (59)	0,00% (0)	130
PO5	53,47% (131)	45,31% (111)	1,22% (3)	245
Total	54,00% (297)	45,09% (248)	0,91% (5)	550

Cela est principalement dû au fait que l'hétérogénéité des activités a été contrôlée puisqu'il y a eu une pré-sélection des activités analysées. Par exemple, en PO1 et en PO3, il y a une activité de dénomination et une activité de demande formatée. En revanche, en PO1, deux autres activités sont analysées à savoir une activité métaphonologique et une activité de répétition lexicale et en PO5, une seule activité de langage écrit en lecture a été analysée et n'est pas présente dans les autres séances.

En résumé, les résultats ne présentent pas d'évolution constante à la hausse ou à la baisse des ICL en fonction des séances de rééducation quelle que soit la dyade observée. En effet, le plus souvent, les taux d'ICL dans le discours des orthophonistes tendent à varier d'une séance à l'autre (plus particulièrement pour l'orthophoniste de Samuel et celle d'Etelle). Toutefois, on a pu observer que les dyades ne présentaient pas des caractéristiques similaires. Par ailleurs, la part des ICL dans le discours de l'orthophoniste d'Ambroise présente une certaine stabilité en fonction des séances de rééducation. Ceci est principalement lié à l'homogénéité des activités observées. Nous proposons donc d'observer la distribution des ICL et des INCL en fonction d'une activité particulière, celle de dénomination.

### 1.3.3 DISTRIBUTION DES ICL ET DES INCL DANS LES ACTIVITES DE DENOMINATION

Nous venons de voir que les dyades ne présentent pas des profils similaires. Il est difficile de comparer les interactions relevant de différentes dyades car les orthophonistes n'ont pas recours aux mêmes activités langagières. Si nous souhaitons faire une comparaison qui soit la plus fiable possible, il est nécessaire de se focaliser sur une activité particulière parmi

<sup>69</sup> Pour rappel, seules les activités communes à celles de la dyade de Julie et son orthophoniste ont été analysées pour la dyade d'Ambroise et de son orthophoniste (cf. Chapitre V 'Méthodologie').

l'ensemble des activités mobilisées. Nous proposons ainsi de nous centrer sur l'activité de dénomination qui est la plus fréquente dans nos données.

**Tableau 39 - Distribution des ICL et des INCL dans les activités de dénomination selon les orthophonistes et les séances de rééducation**

Orthophoniste de :	N° PO	ICL	INCL	Indécidable	Total général
Samuel	PO1	80,00%	20,00%	0,00%	130
	PO2	56,60%	42,45%	0,94%	106
	PO3	61,43%	37,14%	1,43%	70
	PO6	38,30%	61,70%	0,00%	47
	PO7	31,82%	68,18%	0,00%	22
<b>Samuel</b>		<b>61,87%</b>	<b>37,60%</b>	<b>0,53%</b>	<b>375</b>
Etelle	PO1	51,85%	48,15%	0,00%	27
	PO2	89,09%	9,09%	1,82%	55
	PO3	91,18%	8,82%	0,00%	34
	PO4	56,25%	37,50%	6,25%	16
	PO6	71,59%	28,41%	0,00%	88
	PO7	64,06%	31,25%	4,69%	128
<b>Etelle</b>		<b>71,26%</b>	<b>26,44%</b>	<b>2,30%</b>	<b>348</b>
Julie	PO1	74,67%	21,33%	4,00%	75
	PO2	100,00%	0,00%	0,00%	6
	PO3	88,00%	12,00%	0,00%	50
<b>Julie</b>		<b>80,92%</b>	<b>16,79%</b>	<b>2,29%</b>	<b>131</b>
Ambroise	PO1	67,65%	32,35%	0,00%	34
	PO3	64,71%	35,29%	0,00%	51
<b>Ambroise</b>		<b>65,88%</b>	<b>34,12%</b>	<b>0,00%</b>	<b>85</b>
<b>Total général</b>		<b>68,37%</b>	<b>30,24%</b>	<b>1,38%</b>	<b>939</b>

Quelle que soit l'orthophoniste, le taux d'ICL dans les activités de dénomination est toujours supérieur à celui des INCL sauf pour la sixième et septième séance de rééducation de Samuel où la part des ICL est inférieure à celle des INCL. Mais les résultats ne sont pas homogènes en fonction des séances de rééducation et des orthophonistes. Nous ne pouvons pas observer une régularité des conduites des orthophonistes d'Etelle, de Julie et d'Ambroise. Par exemple, en PO1, l'orthophoniste de Julie produit 74,67% d'ICL, en PO2, toutes les interventions sont des ICL et en PO3, elle en produit 88%. Cependant, il est difficile d'interpréter les résultats de la deuxième séance car il n'y a que six interventions produites par l'orthophoniste. En revanche, en ce qui concerne le corpus de Samuel, une tendance régulière à la diminution des ICL est observée entre les premières séances de rééducation où les taux d'ICL sont supérieurs à 55% et les dernières séances où ils sont inférieurs à 40%.

Nous proposons désormais de regarder le nombre moyen d'ICL par séquence et en fonction du degré de difficulté des enfants (cf. Tableau 40).

**Tableau 40 - Nombre moyen d'ICL par séquence selon les enfants, les séances de rééducation et le degré de difficulté de l'enfant**

Orthophoniste de	N° PO	Sans difficulté	Sans difficulté et avec anticipation de l'o.	Production d'une forme non conventionnelle	En difficulté	Indécidable
Samuel	PO1	1,77	2,00	2,92	4,67	0
	PO2	0,00		2,67	5,89	
	PO3	1,60	2,00	1,67	3,67	
	PO6	0,36		1,38	3,00	
	PO7	0,00		1,00	2,50	
<b>Samuel</b>		<b>1,03</b>	<b>2,00</b>	<b>2,05</b>	<b>4,75</b>	<b>0</b>
Etelte	PO1	0	1,50	3,00	4,00	
	PO2	0			2,93	
	PO3	1,50	2,00	6,00	5,50	
	PO4	0			4,00	
	PO6	1,43	2,00	2,56	4,00	
	PO7	0,40		1,00	5,64	
<b>Etelte</b>		<b>0,97</b>	<b>1,88</b>	<b>2,50</b>	<b>4,26</b>	
Julie	PO1	0,92	1,50	1,40	3,67	3
	PO2	0,50		1,00	2,00	
	PO3	1,00	2,00	1,25	3,50	
<b>Julie</b>		<b>0,91</b>	<b>1,67</b>	<b>1,27</b>	<b>3,46</b>	<b>3</b>
Ambroise	PO1	0,33		0,22	3,80	
	PO3	0,40		1,13	3,40	2,00
<b>Ambroise</b>		<b>0,38</b>		<b>0,65</b>	<b>3,60</b>	<b>2,00</b>
<b>Total général</b>		<b>0,88</b>	<b>1,87</b>	<b>1,70</b>	<b>4,20</b>	<b>2,12</b>

Le nombre moyen d'ICL par séquence varie en fonction du degré de difficulté des enfants. Il est inférieur à 1 lorsque les enfants ne sont pas en difficulté alors qu'il est supérieur à 4 lorsqu'ils ont des difficultés lexicales. En effet, plus les enfants présentent des difficultés pour accomplir la tâche de dénomination, plus le nombre moyen d'ICL produit par les orthophonistes augmente.

Ainsi, la part des ICL varie à la fois en fonction du type d'activité et de la difficulté qu'ont les enfants à accomplir la tâche langagière.

#### 1.4 MODALITES SEMIOTIQUES DES INTERVENTIONS DES ORTHOPHONISTES

En interaction, les informations sont transmises par diverses ressources langagières produites de manière isolée, simultanée ou alternée. Dans la littérature portant sur les troubles du développement du langage oral, les recherches montrent que les enfants dysphasiques ont recours aux gestes soit comme une stratégie compensatoire (Zollinger & D'Andrea, 1987 ; Mermoud & de Weck, 1992, Blake *et al.*, 2008) soit pour améliorer la production des messages en apportant des informations non contenues dans leurs verbalisations (Evans, Alibali & McNeill, 2001) ou enfin comme un dispositif de soutien à la compréhension (Botting *et al.*, 2010, Ellis Weismer & L. Hesketh, 1993). De plus, les mères des enfants dysphasiques présentent des spécificités interactionnelles. Elles emploient davantage de gestes qui redoublent le verbal que les mères des enfants tout-venant de même âge chronologique ou plus jeunes pour anticiper d'éventuelles difficultés de compréhension des enfants (de Weck *et al.*, 2010 ; da Silva & Rahmati, 2010).

Le traitement du langage par les enfants dysphasiques serait ainsi facilité par des conduites non verbales tant en production qu'en compréhension. C'est ce qui amène les chercheurs à observer l'emploi des gestes par des professionnels tels que des enseignants ou des orthophonistes et leurs effets sur l'interlocuteur. Au sein de nombreuses études portant sur les interactions asymétriques (avec ou sans troubles du développement du langage), le geste apparaît comme fondamental pour le développement des fonctions langagières (Bates, 1976, Tomasello, 1988, Tomasello & Farrar, 1986, Colletta, 2007), l'acquisition précoce d'une nouvelle langue (Spinelli-Jullien, 2006, Tellier, 2010) et des fonctions cognitives comme l'acquisition des concepts complexes en mathématiques (Graham, 1999 ; Singer & Goldin-Meadow, 2005 Goldin-Meadow, Wagner Cook & Mitchell, 2009). Le geste est alors considéré comme un médium pour le développement langagier et cognitif (Gullberg, de Bot & Volterra, 2008). Par exemple, chez le jeune enfant, le geste de pointage associé à un objet d'attention conjointe est considéré comme '*la voix royale vers le langage*' pour reprendre les termes de Butterworth (2003), notamment car il crée un espace propice à l'activité de dénomination (Ninio & Bruner, 1978). En outre, les gestes peuvent jouer un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. C'est le cas notamment de la méthode Borel-Maisonny (1974) qui associe un geste à un phonème permettant aux enfants de percevoir la différence d'articulation entre différents phonèmes. Initialement, cette méthode était destinée aux enfants

sourds puis elle a été employée par les enseignants pour les enfants présentant des difficultés de lecture. Désormais, elle est utilisée pour le développement des compétences langagières tant orales qu'écrites et dans le cadre d'autres troubles, comme la dysphasie, voire dans le cas de développement typique tant par les enseignants que par les orthophonistes.

Dans des situations asymétriques, la 'multimodalité' de la communication est un phénomène pertinent à considérer notamment lorsqu'elle est mise en relation avec le principe du double codage de la mémoire de travail de Baddeley (1996, 1987). En effet, selon ce principe, un système de contrôle (le processeur central) interagit avec deux systèmes de traitement de l'information (la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial). La présentation d'information par les deux modalités demanderait ainsi moins d'effort cognitif que lorsqu'elle est présentée sous une seule modalité. Comme nous l'avons déjà dit, les enfants dysphasiques présentent quelques difficultés au niveau de la mémoire de travail phonologique. Les performances en mémoire de travail visuo-spatiale des enfants dysphasiques semblent être identiques à celles des enfants tout-venant (Hick, Botting & Conti-Ramsden, 2005) même si les résultats sont controversés (Bavin *et al.*, 2005) et varient particulièrement en fonction des tests employés (Parijsse & Mollier, 2008). Nous pouvons faire l'hypothèse que la présentation d'une information et/ou d'un modèle de production verbale utilisant deux modalités complémentaires facilite(nt) la compréhension et le développement langagier des enfants dysphasiques.

Nous nous sommes donc intéressée aux modalités sémiotiques employées par les orthophonistes en séance de rééducation lorsqu'elles aident l'enfant à accomplir une tâche langagière. Nous nous proposons d'analyser les modalités sémiotiques des ICL en les comparant aux INCL afin d'observer si différents usages des gestes dans les conduites interactionnelles des experts se distinguent selon le type d'interventions (ICL *vs.* INCL). Nous faisons l'hypothèse que les orthophonistes font davantage appel aux gestes dans les interventions de type ICL que dans celles de type INCL et qu'ils ont pour rôle soit de redoubler le verbal pour améliorer la compréhension des enfants soit de substituer le verbal pour aider les enfants à s'exprimer (en proposant de manière non verbale le premier phonème d'un mot qui doit être produit par l'enfant, par exemple).

#### 1.4.1 MODALITES SEMIOTIQUES DES INTERVENTIONS DES ORTHOPHONISTES EN INTERACTION AVEC UN ENFANT DYSPHASIQUE

Chaque intervention produite par les orthophonistes a été analysée selon ses modalités sémiotiques. Notre analyse se base sur celle effectuée dans le cadre du projet de recherche ‘*Interaction mère-enfant en situation clinique*’<sup>70</sup> (de Weck *et al.*, 2010 ; da Silva & Rahmati, 2010).

Notre analyse des conduites non verbales a considéré à la fois les gestes communicatifs et ceux qui font partie de l’activité. Ainsi, nous avons analysé tous les gestes relationnels ou communicatifs qui sont adressés à l’autre, les gestes pour diriger l’attention de l’autre, les gestes accompagnant le verbal, les gestes ou actions qui déclenchent des réactions de la part de l’interlocuteur et toutes les manipulations qui sont liées aux jeux. Comme de fait toute intervention est multimodale, tous les regards n’ont pas été pris en compte. Seuls les regards ostensifs qui sont des éléments centraux dans le déroulement de l’activité ou de l’échange ont été analysés. De même, les déplacements des participants ne seront pas considérés comme pertinents sauf s’ils sont sollicités par l’autre ou qu’ils suscitent une réaction.

Les interventions ont donc été caractérisées selon qu’elles sont strictement verbales (‘{ça} ?’ ORT 20, Exemple 70), purement non verbales (‘((pointe du doigt un endroit précis sur la feuille))’, ORT 8, Corpus d’Etelles PO1) ou mixtes, c’est-à-dire constituées à la fois de verbal et de non verbal (‘la souris se : + = ((en pointant du doigt la carte d’Ambroise))’, ORT 30, Corpus d’Ambroise PO5). Parmi les interventions non verbales ou mixtes, nous avons pris en compte les gestes conventionnalisés comme les gestes Borel-Maisonny ou des gestes ayant certaines valeurs grammaticales (comme dans, derrière, sur, ... ‘((fait le geste représentant ‘sous’)) sous / sous = ((en montrant un élément sur la carte d’Ambroise)) la casserole .’ ORT 35, Corpus d’Ambroise PO5) qui appartiennent à un code conventionnel et qui sont partagés par les locuteurs<sup>71</sup>.

Pour présenter nos résultats, nous parlerons d’interventions verbales, non verbales et mixtes. Même si les interventions mixtes ont une part de conduites non verbales, par convention, les interventions non verbales désignent celles qui sont purement non verbales.

<sup>70</sup> voir le chapitre IV ‘Méthodologie’ pour les références complètes au projet de recherche.

<sup>71</sup> Les gestes conventionnalisés sont le plus souvent des gestes Borel-Maisonny. Les gestes ayant une valeur grammaticale sont employés seulement dans des exercices particuliers et reviennent moins fréquemment dans d’autres activités.

Considérons un exemple :

**Exemple 70 – Séquence ‘le tire-bouchon’, Corpus de Samuel (PO7)**

- ORT 20 - {ça} ?  
 SAM 21 - [viʃ] {vis} . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))  
 ORT 21 - c’est pas une vis ça . = ((montre le cahier))  
 SAM 22 - c’est [twa] {quoi} ?  
 ORT 22 - c’est pour ouvrir les bouteilles . on utilise un : +  
 SAM 23 - tire-bouchon . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))  
 ORT 23 - voilà .

Au sein de cette séquence, ORT 20, ORT 22 et ORT 23 sont des interventions strictement verbales et ORT 21 est une intervention mixte car elle est constituée d’une intervention verbale ‘*c’est pas une vis ça*’ et d’un geste (‘((montre le cahier))’) qui indique la référence de ‘ça c’.

Le Tableau 41 et le Tableau 42 présentent les modalités sémiotiques des ICL et des INCL en fonction des orthophonistes.

**Tableau 41 - Modalités sémiotiques des ICL en fonction des orthophonistes**

Modalités sémiotiques :	Verbales	Non verbales	Mixtes	Total général (N=)
O. Samuel	71,38%	1,31%	27,31%	919
O. Etelle	55,81%	6,88%	37,31%	1541
O. Julie	58,57%	9,81%	31,62%	1009
O. Ambroise	53,54%	3,37%	43,10%	297
Total général	60,17%	6,03%	33,80%	3766

**Tableau 42 - Modalités sémiotiques des INCL en fonction des orthophonistes**

Modalités sémiotiques :	Verbales	Non verbales	Mixtes	Total général (N=)
O. Samuel	72,23%	8,19%	19,58%	623
O. Etelle	56,50%	15,48%	28,02%	646
O. Julie	67,26%	15,07%	17,67%	730
O. Ambroise	63,16%	8,91%	27,94%	247
Total général	65,09%	12,60%	22,31%	2246

De manière générale, qu’il s’agisse des ICL ou des INCL, les interventions des orthophonistes sont principalement verbales (cf. Tableau 41, Tableau 42). Quelle que soit l’orthophoniste, les INCL sont davantage verbales que les ICL. Cette différence est davantage marquée pour l’orthophoniste de Julie et d’Ambroise. Par ailleurs, le taux des ICL mixtes (33,80%) est plus élevé que celui des INCL mixtes (22,31%). En revanche, le taux des ICL non verbales (6,03%) est inférieur à celui des INCL non verbales (12,60%). Ce dernier résultat s’explique notamment par le fait qu’on trouve fréquemment dans les activités proposées par les orthophonistes des manipulations de carte, de dé, etc. qui sont codées comme des INCL.

Parmi les ICL constituées de conduites non verbales, la part des gestes conventionnalisés est relativement faible, principalement pour les ICL non verbales (6,17%) (cf. Tableau 43). Il nous semble donc important d'analyser de plus près la relation entretenue entre les gestes et le verbal.

**Tableau 43 – Distribution des gestes conventionnalisés parmi les ICL non verbales et mixtes**

Modalités sémiotiques :	ICL non verbales		Total ICL non verbales	ICL mixtes		Total ICL mixtes
	Non verbales	Non verbales conventionnalisées		Mixtes	Mixtes conventionnalisées	
O. Samuel	91,67%	8,33%	12	91,24%	8,76%	251
O. Etelle	90,57%	9,43%	106	77,39%	22,61%	575
O. Julie	97,98%	2,02%	99	87,46%	12,54%	319
O. Ambroise	90,00%	10,00%	10	78,91%	21,09%	128
Total général	93,83%	6,17%	227	82,80%	17,20%	1273

En revanche, parmi les INCL non verbales, il n'y a pas de non verbal conventionnalisé, et cela quels que soient les locuteurs. Parmi les INCL mixtes, quelques cas de gestes conventionnalisés (3,39% des interventions de type INCL mixtes, soit 17 INCL) sont relevés. Ces gestes sont tous liés à la consigne ou au jeu. Par exemple, dans le corpus de Julie (PO1) et dans le cadre d'un jeu de sept familles, l'orthophoniste insiste pour que l'enfant continue à demander des items de la même famille en disant : « dans la famille du [ʁ] = ((fait geste du [ʁ], Borel-Maisonny)) tu veux maintenant ? tu veux pas continuer dans la famille du [t :] ? = ((fait geste du [t], Borel-Maisonny)) » (ORT 106).

#### 1.4.2 ROLES DES GESTES DANS LE DISCOURS

Les interventions non verbales et mixtes ont été caractérisées selon le rapport que le geste entretient avec le verbal. Différents rôles ont été distingués.

Premièrement, le non verbal se *substitue* totalement au verbal comme les gestes de confirmation ou d'infirmité de la tête dans une intervention non verbale (cf. Exemple 71), ou il se substitue partiellement au verbal à l'intérieur d'une intervention mixte (cf. Exemple 72) (cas de *substitution*).

##### **Exemple 71 - Relation entre le verbal et le non verbal: cas de substitution dans une intervention non verbale - Corpus de Samuel (PO1)**

- ORT 117 - ((pointe une image))
- SAM 116 - la tête du cheval : .
- ORT 118 - ((pointe une autre image))
- SAM 117 - la tête du lézard .

Dans l'exemple ci-dessus, ORT 117 et ORT 118 sont des interventions non verbales où le geste se substitue au verbal. Ici, le geste a pour fonction d'indiquer à l'enfant l'image qu'il doit dénommer.

**Exemple 72 – Relation entre le verbal et le non verbal : cas de substitution dans une intervention mixte – Corpus de Samuel (PO1)**

- ORT 253 - tu peux bien me dire le COrps;  
 SAM 248 - le : le milieu du [tɔʁ] {corps} .  
 ORT 254 - non : . du + ((fait le geste du [k], Borel-Maisonny))  
 SAM 249 - corps : = ((touche sa gorge en même temps))  
 ORT 255 - du corps : . très bien : . [...]

Dans l'Exemple 72, ORT 254 est une intervention mixte. Le geste Borel-Maisonny indique à l'enfant le phonème qu'il doit produire suite à son ébauche mais sans le produire verbalement. Dans ce cas, le geste donne des indications sur la production attendue en se substituant à du verbal.

Deuxièmement, le geste *complète* le verbal dans le sens où il apporte une information complémentaire (cas de *complétion*).

**Exemple 73 - Relation entre le verbal et le non verbal: cas de complétion – Corpus d'Etelle (PO1)**

- ORT 17 - donc ça c'est le : + ((pointe un dessin en particulier))  
 ETE 17 - lave-vaisselle .

Dans l'Exemple 73 en ORT 17, le geste permet à l'autre de connaître la référence de 'ça c' produit précédemment.

Troisièmement, le non verbal peut apporter les mêmes informations, il *intensifie* alors le verbal (cas de *redoublement*, cf. Exemple 74 et Exemple 75).

**Exemple 74 – Relation entre le verbal et le non verbal : cas de redoublement – Corpus de Julie (PO1)**

- ORT 62 - ((pose une carte))  
 JUL 61 - le PERroquet :: .  
 ORT 63 - oui alors dans perroquet on entend aussi [ʁ ::] = °((fait le geste [ʁ], Borel-Maisonny))°

En ORT 63, le geste Borel-Maisonny donne la même information que ce qui est dit de manière verbale. La conduite non verbale met en relief l'information que l'orthophoniste souhaite accentuer dans son intervention.

**Exemple 75 – Relation entre le verbal et le non verbal : cas de redoublement – Corpus de Julie (PO2)**

- JUL 168 - c'est quoi cet animal là ? = ((en montrant la carte à l'orthophoniste))

ORT 177 - celui qui a des bois sur la tête ? = ((en faisant des cornes au dessus de sa tête))  
 JUL 169 - oui . ((repose la carte))  
 ORT 178 - c'est le cerf .

Dans l'Exemple 75, l'orthophoniste fait un geste qui redouble le verbal en ORT 177. Elle formule une demande de confirmation portant sur le référent produit par l'enfant en JUL 168. Le geste est ici employé dans le but de bien se faire comprendre par l'enfant.

Quatrièmement, le non verbal peut être *indépendant* du verbal.

**Exemple 76 –Relation entre le verbal et le non verbal : cas d'indépendance. Corpus de Julie (PO1)**

ORT 115 - ((pioche une carte)) à toi<sub>j</sub>  
 JUL 113 - ((tout bas)) dans la famille des des des / ((regarde ses cartes une à une)) des : dans la famille des de la poupée # j'ai envie l(e) chien .\*

Le tour ORT 115 est constitué de deux interventions. La première intervention est non verbale et elle est indépendante du verbal. Le geste apparaît de manière isolée.

Enfin, quelques cas ont été caractérisés comme 'latéraux' car ces gestes ne sont pas centraux dans l'échange ou dans l'activité en cours. Ils ne présentent pas un intérêt interactionnel ou communicationnel dans la situation (cf. ORT 171, Exemple 77)

**Exemple 77 –Relation entre le verbal et le non verbal : cas de latéralité – Corpus de Julie (PO6)**

ORT 170 -alors tu pioches une carte bleue <sub>i</sub> = ((montre le tas de cartes bleues))  
 JUL 167 -((pioche une carte bleue)) oh (il) y a un citron .  
 ORT 171 -((se lève et prend des blocs de mousse))

Le Tableau 44 présente les relations entretenues entre le verbal et les gestes dans les ICL mixtes et les ICL non verbales.

**Tableau 44 - Distribution des gestes des ICL mixtes et non verbales selon leur relation au discours en fonction des orthophonistes**

Relation verbal/non verbal	ICL mixtes					ICL non verbales	
	Complétion	Redondance	Substitution	Indécidable	N=	Substitution	N=
O. Samuel	59,36%	29,48%	11,16%	0,00%	251	100%	12
O. Etelle	48,52%	37,22%	14,09%	0,17%	575	100%	106
O. Julie	46,71%	28,84%	24,45%	0,00%	319	100%	99
O. Ambroise	46,88%	28,91%	23,44%	0,78%	128	100%	10
Total général	50,04%	32,76%	17,05%	0,16%	1273	100%	227

De manière générale, les conduites non verbales complètent les conduites verbales (50,04%) ou les redoublent (32,76%) dans les ICL mixtes (cf. Tableau 44). La part des gestes qui se substituent au verbal (17,05%) est moins importante que les deux autres cas de figure (complétion : 50,04% et redondance : 32,76%). En revanche, quelle que soit l'orthophoniste, dans les ICL non verbales, les gestes servent à substituer le verbal.

La part des gestes conventionnalisés varie en fonction des modalités sémiotiques des ICL et des orthophonistes. En effet, parmi les ICL non verbales, les gestes conventionnalisés représentent seulement 6,17% tandis que 17,20% des ICL mixtes sont constituées d'un geste conventionnalisé. Dans le discours de l'orthophoniste d'Etelle, les ICL mixtes constituées d'un geste conventionnalisé sont en nombre plus important (22,61%) que dans le discours des orthophonistes de Samuel (8,76%) par exemple (cf. Exemple 69). L'emploi des gestes conventionnalisés présente des particularités par rapport aux autres gestes. Lorsqu'ils s'inscrivent dans une intervention mixte, leur principale fonction est de redoubler le verbal (76,11%), voire dans quelques cas de se substituer au verbal (19,18%). Lorsqu'ils sont employés de manière isolée (intervention non verbale), ils se substituent toujours au verbal. On note que les orthophonistes d'Ambroise et d'Etelle emploient davantage les gestes conventionnalisés pour intensifier le verbal (cas de redoublement) dans les interventions mixtes (respectivement : 81,48% et 80,77%). On pourrait expliquer cette différence par les différences de compétences langagières des enfants. Ambroise est un enfant présentant un trouble dysphasique de type 'réceptif' où la compréhension du langage est altérée. Ainsi, son orthophoniste utilise le geste pour combler d'éventuelles et/ou de réelles difficultés de compréhension. Par ailleurs, l'orthophoniste d'Etelle nous a souvent déclaré qu'elle pensait que l'enfant avait parfois quelques difficultés de compréhension ou qu'elle ne savait pas si Etelle parvenait à comprendre certains éléments vus en séance d'orthophonie. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que l'orthophoniste emploie le geste dans le but d'améliorer la compréhension du langage par l'enfant.

Parallèlement, il est intéressant de regarder qualitativement les relations entretenues entre le verbal et le non verbal et les différentes façons dont les orthophonistes font appel aux gestes pour aider les enfants dans le dialogue. Nous proposons d'analyser l'Exemple 78 extrait d'une

activité de récit d'expériences personnelles où Etelle raconte à l'orthophoniste ce qu'elle a fait pendant le week-end de Pâques.

**Exemple 78 – Extrait d'un récit d'expériences personnelles - Corpus d'Etelle (PO6)**

- ORT 40 - tu sais comme ça s'appelle quand tu fais ça justement ? = ((mime l'action d'essorer quelque chose))  
 ETE 41 - ((continue de mimer l'action))  
 ORT 41 - tu l'Essores . Essores . = ((continue de mimer l'action))  
 ETE 42 - essores . = ((continue de mimer l'action))  
 ORT 42 - tu l'essores . = ((continue de mimer l'action))  
 ETE 43 - oui pou(r) voi(r) l'eau tombe un peu . = ((mime l'eau qui tombe légèrement))  
 ORT 43 - ouais : .  
 ETE 44 - et on fait comme ça : = ((mime l'action de laver le sol, hors du champ de la caméra))  
 ORT 44 - oui d'accord . d'accord . alors tu sais comment ça s'appelle ? tu peux dire; tu as Passé / la SERpillère . ça veut dire que tu as lavé le sol = ((fait des mouvements avec ses mains de droite à gauche pour mimer l'action de laver le sol)) avec de l'eau . d'accord ?  
 ETE 45 - ((fait un signe de confirmation))

L'orthophoniste ici prend appui sur les gestes précédemment produits par l'enfant pour l'amener à les verbaliser. En ORT 40, l'adulte pose une question à l'enfant sur la référence à cette action réalisée de manière non verbale par l'enfant. Elle reprend le geste de cette dernière qui complète le verbal ('*quand tu fais ça*', le 'ça' renvoyant à l'action non verbale). En ORT 41, l'orthophoniste verbalise l'action réalisée et reproduit simultanément le même geste. Ici, le geste intensifie le verbal en le redoublant. L'orthophoniste associe un geste à un énoncé. Enfin, suite à l'énoncé de l'enfant en ETE 44 '*et on fait comme ça : = ((mime l'action de laver le sol, hors du champ de la caméra))*', l'orthophoniste offre à l'enfant une autre façon de dire, une variante énonciative, '*tu as Passé / la SERpillère .*' associée à une explication et à l'action non verbale qui redouble l'énoncé produit par l'orthophoniste ('*((fait des mouvements avec ses mains de droite à gauche pour mimer l'action de laver le sol))*'). L'orthophoniste fait donc appel aux gestes pour des buts différents. Lorsqu'elle veut faire dire quelque chose à l'enfant, le geste complète la production verbale alors que lorsqu'elle veut faire comprendre quelque chose à l'enfant, le geste redouble le verbal. Dans cette séquence, ce sont ces différentes relations de complétion et de redoublement qui permettent au dialogue d'avancer et d'enrichir le discours des locuteurs.

**Tableau 45 – Distribution des gestes des INCL non verbales et mixtes selon leur relation au discours en fonction des enfants**

Relation verbal/ non verbal	INCL non verbales				INCL mixtes				
	Indépendance	Latéralité	Substitution	Total Général	Complétion	Redoublement	Substitution	Indécidable	Total Général
O. Samuel	68,63%	7,84%	23,53%	51	50,82%	49,18%	0,00%	0,00%	122
O. Etelle	27,00%	2,00%	71,00%	100	68,51%	27,62%	2,76%	1,10%	181
O. Julie	80,91%	1,82%	17,27%	110	72,87%	24,03%	2,33%	0,78%	129
O. Ambroise	77,27%	0,00%	22,73%	22	65,22%	33,33%	1,45%	0,00%	69
Total général	59,36%	2,83%	37,81%	283	64,87%	32,73%	1,80%	0,60%	501

Parmi les INCL non verbales (cf. Tableau 45), les gestes sont majoritairement indépendants du verbal (59,36%). Ce constat est vrai pour toutes les orthophonistes sauf pour celle d'Etelle. En effet, le plus souvent, les conduites non verbales de cette orthophoniste se substituent au verbal. Ces interventions correspondent principalement aux premières interventions de la séquence où l'orthophoniste présente de manière non verbale l'image qui doit être dénommée ou décrite par un pointage comme dans l'Exemple 79 en ORT 8.

**Exemple 79 – Séquence ‘le linge’, Corpus d'Etelle (PO1)**

- ORT 8 - ((pointe du doigt un endroit précis sur la feuille))  
 ETE 8 - la vaisselle .  
 ORT 9 - ((regarde attentivement Etelle))  
 ETE 9 - ah non lave euh la- lave  
 ORT 10 - ça s'appelle : ((pointe de nouveau le cahier)) +  
 ETE 10 - linge :: .  
 ORT 11 - ouais .

Parmi les INCL mixtes, le non verbal complète le verbal (64,87%) ou le redouble (32,73%). Les cas où le non verbal substitue totalement le verbal sont relativement rares (1,80%). Les conduites non verbales servent d'appui à la compréhension et à la production. Les orthophonistes ne rentrent pas dans une communication purement gestuelle.

Les relations entretenues entre les gestes et le verbal au sein des ICL et des INCL présentent quelques différences. Tout d'abord, pour les interventions strictement non verbales, les gestes se substituent toujours au non verbal dans les ICL tandis qu'ils sont principalement

indépendants du verbal dans les INCL. Cette différence est liée au fait que parmi les INCL non verbales, les gestes sont souvent liés au jeu et à la manipulation des jetons, des dés, contrairement aux ICL non verbales qui sont soit une aide non verbale qui permet de solliciter l'autre, soit une évaluation positive des productions précédentes de l'enfant. En revanche, lorsque les interventions sont mixtes, les relations entre le verbal et le non verbal sont les mêmes dans les INCL et les ICL. Cependant, la part des substitutions est bien plus importante (17,05%) dans les ICL mixtes que dans les INCL mixtes (1,80%). Les ICL et les INCL se distinguent par la manière dont les orthophonistes mobilisent les conduites non verbales. C'est le cas dans l'exemple suivant tiré d'une activité de description d'action du corpus d'Etelle.

**Exemple 80- Extrait d'une activité de description d'actions - Corpus d'Etelle PO3**

- ORT 10 - c'est une histoire . si t-<sup>▲</sup> alors regarde bien toutes les images<sub>j</sub> // si tu as besoin d'aide tu me demandes .
- ETE 10 - ((dispose les cartes dans l'ordre, 5 sec)) au début la (pe)tite fille <sup>▲▲</sup>
- ORT 11 - alors attends<sub>j</sub> regarde<sub>j</sub>
- ETE 11 - [lesesamẽ] . = ((lève son bras en l'air))
- ORT 12 - je pense que c'est plutôt comme ça . = ((change de position la première carte et la déplace en dernière position)) regarde<sub>j</sub> // tu penses pas ?
- ETE 12 - ((léger signe de confirmation)) au début la (pe)tite fille [etẽ] ballon . le ballon de elle est [ãleve] {envolé} = ((lève ses mains vers le ciel)) / de [lefe] {lâcher} les mains . = ((ouvre ses mains))
- ORT 13 - le ballon euh : <sup>▲</sup> = ((montre la deuxième image)) la fille a : + ((mime l'action de lâcher avec sa main))
- ETE 13 - [lefe] .
- ORT 14 - l :: + ((fait le geste [a], Borel-Maisonny))
- ETE 14 - lâ :ché
- ORT 15 - lâché . = ((en faisant un signe de confirmation de la tête))
- ETE 15 - le ballon .
- ORT 16 - mhm oui :: . = ((en faisant un signe de confirmation de la tête)) ((pointe du doigt la troisième image))
- ETE 16 - le ballon est volé .
- ORT 17 - s'est ENvo :lé .

Dans cet extrait, l'enfant doit dans un premier temps mettre en ordre les images de l'histoire et dans un deuxième temps, raconter celle-ci en décrivant les images. En ORT 13, l'orthophoniste revient sur le verbe décrivant l'action du personnage principal (lâcher, ETE 12) produit de manière non conforme par l'enfant. Dans ce cas, l'orthophoniste demande à l'enfant de répéter l'action par une intervention mixte '*la fille a : + ((mime l'action de lâcher avec sa main))*'. Le geste se substitue au verbal et c'est ce geste qui doit être verbalisé par l'enfant. L'enfant répond en produisant de nouveau la même forme non conventionnelle ('[lefe]', en

ETE 13) puisqu'il y a un phénomène d'assimilation sur la première voyelle. Ainsi, l'orthophoniste demande implicitement à l'enfant de s'auto-reformuler par une ébauche. Celle-ci est réalisée par la production du premier phonème du mot [l] allongé. Elle est complétée par un geste Borel-Maisonny qui donne une information supplémentaire à l'enfant sur le phonème qui doit être reformulé ([a]). L'enfant parvient à la suite de cette demande à s'auto-reformuler en produisant la forme attendue (ETE 14). Le geste a un rôle important dans la demande de reformulation de l'orthophoniste. Il permet à la fois de signaler à l'enfant le phonème ciblé par la demande et d'indiquer (sans le produire, cas de substitution) quel est le phonème attendu.

#### 1.4.3 BILAN : MODALITES SEMIOTIQUES DES INTERVENTIONS DES ORTHOPHONISTES

Les interventions des orthophonistes - ICL et INCL - ont été analysées en fonction de leurs modalités sémiotiques et des relations entretenues entre le verbal et le non verbal.

De manière générale, les interventions des orthophonistes sont principalement verbales. Toutefois, les gestes sont fréquents dans le discours de celles-ci, principalement dans les ICL. Ainsi, conformément à notre hypothèse de départ, les orthophonistes font davantage appel aux gestes dans les interventions de type ICL que dans celles de type INCL. En effet, parmi les ICL, il y a davantage d'interventions mixtes que parmi les INCL. Toutefois, les INCL purement non verbales sont plus fréquentes que les ICL non verbales car elles sont liées à la manipulation des jeux en situation de rééducation orthophonique. Par ailleurs, les gestes conventionnalisés (qui sont le plus souvent des gestes Borel-Maisonny) sont toujours produits dans des interventions qui ont une visée thérapeutique (ICL). Ainsi, les orthophonistes font appel à ces gestes pour aider ou pour soutenir l'accomplissement de la tâche linguistique. Ces gestes sont présents dans 6,7% des interventions non verbales et 17,20% des interventions mixtes des orthophonistes. Ces taux varient selon les orthophonistes et leurs interlocuteurs. Par exemple, la part des gestes conventionnalisés dans les interventions non verbales et mixtes de l'orthophoniste de Julie et d'Ambroise varie en fonction de l'interlocuteur. En effet, la part de ces gestes est moins importante lorsqu'elle interagit avec Julie (2,02% des interventions non verbales et 12,54% des interventions mixtes) que lorsqu'elle interagit avec Ambroise (10% des interventions non verbales et 21,09% des interventions mixtes). La production de certains gestes est donc influencée par l'interlocuteur.

En outre, les fonctions entretenues par les gestes dans les interventions non verbales ou mixtes sont quelques peu différentes selon les modalités sémiotiques des interventions. Dans les interventions mixtes, le geste complète le plus souvent le verbal que les interventions soient des INCL ou des ICL. Toutefois, les INCL sont fortement marquées par les manipulations du jeu dans les interventions non verbales et mixtes. Et parmi les ICL, les conduites non verbales redoublent ou se substituent à du verbal plus fréquemment que dans les INCL. Les orthophonistes semblent donc employer davantage de gestes lorsqu'elles étayent les enfants dysphasiques. La spécificité des orthophonistes est principalement liée à la manière dont elles emploient les gestes dans leurs productions verbales. Même si le plus souvent, le geste est produit pour compléter le verbal, elles font également appel aux gestes soit pour redoubler le verbal - comme outil d'aide à la compréhension ou comme outil pour attirer l'attention de l'autre sur un élément particulier de l'intervention - soit pour le substituer au verbal - comme outil d'aide à la verbalisation. Par exemple, dans le cas d'une reformulation, le geste accompagne l'élément qui est reformulé (un phonème, une préposition, etc.). Ainsi, le contraste établi entre l'énoncé source de l'enfant et la cible adulte est doublement marqué par le verbal et le non verbal. Ces gestes communicationnels sont donc considérés comme des "*gestes pédagogiques*" qui encouragent, informent (au niveau phonologique, morphosyntaxique et lexical) et évaluent le discours d'autrui (Tellier, 2009, 2010). Le geste est employé par les orthophonistes pour mettre en relief une forme et/ou une structure linguistique. Ils sont donc utilisés comme un outil qui permet une meilleure intercompréhension et une focalisation de l'attention de l'interlocuteur sur un élément linguistique produit ou attendu.

### **1.5 FORCE ILLOCUTOIRE DES INTERVENTIONS DES ORTHOPHONISTES EN INTERACTION AVEC UN ENFANT DYSPHASIQUE**

Grâce aux travaux d'Austin (1962, 1970), les études sur le langage sortent de *l'illusion descriptive* qui considère que le langage ne sert qu'à décrire le monde. Il montre ainsi que '*dire une chose, c'est la faire*' (Austin, 1962: 13). Tout acte de langage constitue une forme d'action comme une manière d'intervenir sur le monde. Par sa force illocutoire, un acte de langage a une intention langagière de faire ou de faire faire. La vision monologique des actes de langage par Austin ne permet pas de rendre compte de leur signification dans leur contexte

situationnel. Or, l'analyse des forces illocutoires ne peut se faire que *in situ* dans le contexte situationnel en tenant compte à la fois de la situation, des locuteurs, de leurs rôles et de leurs finalités. Un ordre n'a de sens que par son exécution, par exemple. Les actes de langage permettent d'agir pour et avec l'autre dans un contexte partagé.

Les interventions des orthophonistes se caractérisent également par ce qu'elles accomplissent et leurs effets sur le monde et leur interlocuteur. Nous proposons donc d'observer les caractéristiques interlocutives des interventions des orthophonistes en rééducation orthophonique de manière à rendre compte de la dynamique qui s'établit dans le *hic et nunc* du dialogue et des influences réciproques entre les partenaires dans l'interaction. Les séances de rééducation orthophonique ont une finalité particulière et les actions des orthophonistes se réalisent par leurs productions verbales.

Dans le cadre d'autres situations cliniques comme les entretiens, c'est le professionnel qui cadre l'activité : il ouvre et clôt l'échange, il initie les thèmes et pose les questions (Arbisio *et al.*, 2001). Après une présentation de la taxinomie des actes de langage que nous avons retenue (cf. 1.5.1), nous proposons de regarder les valeurs illocutoires des interventions des orthophonistes (cf. 1.5.2) dans le but d'observer la manière dont elles gèrent l'interaction en séance de rééducation.

#### 1.5.1 TAXINOMIE DES ACTES DE LANGAGE

Austin (1962, 1970) propose d'analyser tout acte de langage en référence à l'accomplissement de trois actes : l'acte locutoire, l'acte illocutoire et l'acte perlocutoire. L'acte locutoire est le fait même de dire quelque chose, de prononcer des mots dans une construction syntaxique qui a un sens. L'acte illocutoire est le fait de produire quelque chose en le disant. Il prend appui sur l'acte locutoire mais à un même acte locutoire peut correspondre différentes forces illocutoires. Par exemple, on peut énoncer '*Il fait beau*' en l'assertant, '*Est-ce qu'il fait beau ?*' en l'interrogeant, '*Pourvu qu'il fasse beau !*' en le souhaitant, etc. Un acte locutoire peut servir à la réalisation de divers actes illocutoires. L'acte perlocutoire est ce qu'on accomplit par le fait de dire quelque chose à savoir les effets sur les émotions ou les pensées par exemple. Parallèlement à la description des actes de langage, un des objectifs de la théorie d'Austin est de proposer une taxinomie des actes illocutoires.

Suite à la distinction entre les usages purement constatifs du langage et les usages performatifs, Austin (1962) présente un répertoire des valeurs illocutoires en cinq classes qu'il

établit à partir d'une liste de verbes : les verdictifs, les exercitifs, les promissifs, les comportatifs et les expositifs. Au sein de cette classification, l'auteur tend à confondre les actes illocutoires et les verbes illocutoires qui sont susceptibles d'avoir certaines valeurs illocutoires. C'est ce qui amène Searle (1972, 1979) à critiquer la proposition d'Austin en montrant notamment qu'une taxinomie ne peut pas se baser seulement sur le lexique d'une langue donnée.

Pour Searle (1972, 1979), tout acte illocutoire est constitué d'un contenu propositionnel et d'une force illocutoire qui se décrit de la manière suivante :  $F(p)$  où  $F$  est la force illocutoire et  $p$  la proposition. Deux éléments sont essentiels pour la condition de réussite de l'acte : l'intention et la convention. En effet, tout acte de langage présuppose une intention, ce qui n'est pas toujours le cas de l'acte perlocutoire, et la signification de l'acte dépend du sens conventionnel des mots produits pour que l'autre puisse en reconnaître une intention.

*« Lorsqu'on parle, il est caractéristique qu'on ait l'intention de signifier quelque chose par ce que l'on dit ; et ce que l'on dit, la suite des sons que l'on émet, a pour caractéristique d'avoir une signification. » (Searle, 1972 :83)*

Searle propose une classification des actes de langage fondée sur douze critères qu'il nomme des « *dimensions de variation significative* » des actes illocutoires. Ces derniers peuvent différer les uns des autres selon douze dimensions : 1) la différence de but de l'acte (*but illocutoire*) ; 2) la différence d'ajustement entre les mots et le monde (le but illocutoire de certaines illocutions est de rendre les mots conformes au monde et d'autres ont pour but de rendre le monde conforme aux mots) ; 3) la différence d'état psychologique exprimé ; 4) la différence de force ou d'intensité dans la présentation du but illocutoire (qui est marquée par la différence entre ces deux énoncés ayant pourtant le même but illocutoire : '*je suggère que nous allions au cinéma*' et '*j'insiste pour que nous allions au cinéma*'<sup>72</sup>) ; 5) la différence de statut ou de condition du locuteur et de l'auditeur en tant qu'ils déterminent la force illocutoire de l'énonciation ; 6) la différence dans la manière dont l'énonciation se rattache aux intérêts propres du locuteur et de l'auditeur ; 7) la différence tenant au rapport avec le reste du discours (comme l'expression '*je conclus*') ; 8) la différence du contenu propositionnel déterminée par un marqueur de force illocutoire ; 9) la différence entre des

<sup>72</sup> Exemple tiré de SEARLE (1982 :44)

actes qui doivent toujours être des actes de langage et des actes qui peuvent être accomplis comme des actes de langage mais ne l'étant pas nécessairement (par exemple le fait de classer des objets n'implique pas nécessairement que le locuteur dise 'je classe X dans Y') ; 10) la différence entre l'accomplissement d'un acte qui requiert une institution extra-linguistique (comme l'acte de baptiser) et un acte qui n'en requiert pas ; 11) la différence entre des actes dont le verbe illocutoire correspond à un usage performatif (affirmer, promettre) et des actes dont le verbe illocutoire n'a pas d'usage performatif ; 12) et la différence de style dans l'accomplissement de l'acte illocutoire (par exemple, la différence entre annoncer et confier). (Searle, 1982 (1979)). Parmi l'ensemble de ces douze critères, il en retiendra principalement trois : le but illocutoire, la direction d'ajustement entre le monde et les mots et l'état psychologique exprimé.

C'est à partir de ces critères que Searle propose alors une nouvelle taxinomie des actes de langage, qu'il considère comme *les catégories de base des actes illocutoires* :

- Les **assertifs** sont des énoncés dont le but est d'engager la responsabilité du locuteur sur l'existence d'un état des choses, sur la vérité de la proposition exprimée. Les assertifs peuvent être vrais ou faux. En outre, ce sont les mots qui s'ajustent au monde.
- Les **directifs** sont des énoncés dont le but illocutoire du locuteur est de faire faire quelque chose à l'auditeur. Ce but peut être élaboré par des tentatives modestes (par des invitations) ou des tentatives très ardentes (par insistance). Le contenu propositionnel se caractérise par l'action de l'auditeur, la condition de sincérité est de vouloir que la chose soit faite et le monde s'ajuste aux mots. Pour Searle, les questions sont une sous-catégorie des directifs en tant que tentative du locuteur de « faire répondre » l'auditeur.
- Par les **promissifs**, le locuteur s'engage à adopter une certaine conduite dans le futur. C'est le monde qui s'ajuste aux mots. L'état psychologique exprimé est l'intention et le contenu propositionnel est que le locuteur fasse une action dans le futur.
- Par les **expressifs**, le locuteur exprime l'état psychologique indiqué dans la condition de sincérité en relation avec un état de chose spécifié dans le contenu propositionnel. Ils n'ont pas de direction d'ajustement car la vérité exprimée dans la proposition de l'expressif est présupposée.
- Enfin, les **déclarations** sont des énoncés dont l'accomplissement réussi assure que le contenu propositionnel corresponde au monde. Ainsi, si j'accomplis l'acte de nommer X

président (avec succès), alors X sera président. Cette classe est une catégorie spécifique des actes de langage. Le but illocutoire est déclaratif, la direction d'ajustement va du monde aux mots ainsi que des mots au monde et il n'y a pas d'état psychologique exprimé (Searle, 1979).

Pour Searle, un acte de langage se caractérise par son intention. Mais dans le cadre de sa théorie, il ne rend pas compte de la manière dont l'interlocuteur comprend cette intention. Or un même contenu propositionnel peut avoir de multiples sens et de multiples intentions. Ambroise (2008, 2009) considère que la condition de réussite d'un acte de langage est « *alors la reconnaissance que lui accorde la personne vis-à-vis de laquelle il est réalisé* » (Ambroise, 2009 :10). L'auteur prend comme exemple le cas de la promesse. Si un locuteur A dit 'je te promets de faire la vaisselle ce soir' et que le locuteur B comprend l'acte comme une affirmation alors l'énoncé de A n'est pas considéré comme une promesse. L'énoncé doit donc être admis par B pour qu'il soit pris comme une promesse. Dans l'accomplissement d'un acte, le rôle de l'interlocuteur est donc central pour la réussite de l'acte et de son intention (Ambroise, 2009). Or Searle ne prend pas en compte l'interaction et l'interlocuteur comme des critères dans la construction des actes illocutoires. Pour Ambroise (2008, 2009), l'acte de langage se construit conjointement par les locuteurs et s'avère être social et relationnel.

Les actes de langage peuvent donc être envisagés de deux manières : soit à un niveau local et monologal, au sein d'un énoncé produit par un locuteur, soit en tenant compte des échanges conversationnels au sein d'un discours dialogué (Kerbrat-Orecchioni, 1995). Comme nous l'avons déjà mentionné, l'approche des actes de langage proposée par Austin et Searle ne rend pas compte de l'aspect dialogal et dialogique des échanges. En effet, les unités sont présentées de manière abstraite et isolée, car détachées de leur contexte et des autres actes qui les précèdent ou les succèdent dans l'enchaînement discursif. Par exemple, ils ne prennent pas en compte les éléments de type phatique qu'on retrouve fréquemment dans tout dialogue, et les directifs regroupent à la fois des ordres et des questions. Or dans les corpus de dialogues authentiques, les interventions s'inscrivent dans un contexte dans lequel elles succèdent à d'autres interventions et elles en provoquent. La parole du locuteur doit donc être considérée en interaction avec un autre locuteur. Par exemple, l'ordre et la question ont été considérés par Searle comme un même type d'acte. Or, ils n'induisent pas les mêmes réactions de la part de

l'interlocuteur (sollicitations de conduites discursives vs. sollicitations de conduites d'actions ou injonction de conduites verbales) et n'ont pas les mêmes effets sur le monde.

Une perspective interactive considère que dire signifie à la fois 'faire' et 'faire faire'. L'unité de description doit donc être le couple d'actes (c'est-à-dire l'échange ou la paire adjacente) car la production d'un acte exerce des contraintes et un système d'attentes interactionnelles. (Kerbrat-Orecchioni, 2005 [2001])

« Chaque « coup » joué dans la conversation ouvre un paradigme (dont l'étendue varie selon la nature de l'acte initiatif) d'enchaînements possibles, mais qui ne sont équivalents ni par leur degré de probabilité (principe d'organisation préférentielle des échanges), ni corrélativement par leurs conséquences sur le déroulement de l'interaction » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1995 : 8)

En interagissant, les participants exercent une influence les uns sur les autres dans le déroulement des échanges communicatifs.

Les ICL et les INCL sont des interventions par nature dialogique. Elles sont orientées vers les discours antérieurs et futurs. Elles sont portées par l'intention communicative du locuteur et c'est à travers ces interventions que les orthophonistes agissent. En ce sens, les ICL et les INCL sont considérées comme des actes de langage. Pour observer les conduites des orthophonistes, il semble nécessaire de voir quelles sont les valeurs illocutoires de leurs productions.

La taxinomie des actes de langage proposée par Searle ne nous semble pas appropriée pour rendre compte de ce qui se passe dans le dialogue et de son dynamisme. Nous proposons une autre classification qui a été mise en place dans le cadre de la recherche « *Interaction mère-enfant en situation clinique* »<sup>73</sup> (Salazar Orvig & de Weck, 2008, da Silva *et al.*, 2012). Six actes illocutoires ont été considérés :

- *Les assertions* : le locuteur déclare ou décrit un fait, un événement ou une action, comme dans l'intervention suivante 'tu l'Essores . Essores . = ((continue de mimer l'action))' (ORT 41, Corpus d'Etelle, PO1)

---

<sup>73</sup> voir le Chapitre V pour les références complètes au projet de recherche.

- *Les questions*: le locuteur produit un énoncé qui a pour finalité d'obtenir une information de la part de l'interlocuteur comme des demandes de confirmation, de clarification, ou d'information, comme dans l'exemple suivant : 'alors qu'est-ce que tu entends au début de / PNeu ?' (ORT 75, Corpus d'Etelle, PO6). Cinq types de questions sont distingués : les *questions fermées* impliquant une réponse en oui/non ; les *questions alternatives* lorsque le locuteur propose deux solutions dont l'une doit être reprise par l'interlocuteur dans sa réponse ; les *questions partielles I* qui induisent une catégorie linguistique (qui, quoi, où, quand) et qui peuvent être présentes dans l'interaction sous forme d'ébauches ; les *questions partielles II* qui n'induisent pas nécessairement une réponse particulière, à savoir les questions en pourquoi et comment<sup>74</sup> ; et les *questions ouvertes* qui n'induisent pas de formes spécifiques de réponse.
- *Les assertions sollicitantes* : ce sont des interventions constituées d'une assertion suivie d'une particule interrogative (ou d'une expression équivalente) telle que 'tu vois ?' ou 'hein ?'. Elles ont la particularité de susciter une réaction de la part de l'interlocuteur (vs. les assertions). Toutefois, à la différence d'une intervention de type question, elles ne sont pas contraignantes et l'interlocuteur ne se trouve pas dans l'obligation d'y répondre. Par exemple, l'intervention suivante 'il est grand : . d'accord ?' (ORT 195, Corpus d'Etelle, PO1) est une assertion sollicitante.
- *Les réponses* : ce sont des interventions de type assertions ou assertions sollicitantes qui suivent une question, une assertion sollicitante ou un ordre incitant une conduite verbale. (Cf. ORT 94, Exemple 76 ; ORT 26, Exemple 77) et qui y répondent. En revanche, les auto-réponses aux questions auto-adressées sont considérées comme des assertions et non des réponses.

**Tableau 46 - Intervention verbale de type 'réponse' - Corpus d'Etelle (PO1)**

ETE 94 - ((ferme les yeux)) une ca(r)te au hasard ?  
 ORT 94 - ouais .

**Tableau 47 - Intervention verbale de type 'réponse' - Corpus de Julie (PO3)**

JUL 23 - je peux l'écri(re) ?  
 ORT 26 - oui . tu peux l'écrire . = ((tend le crayon à Julie et fait un geste de confirmation de la tête))

---

<sup>74</sup> Les demandes de dénomination de type 'comment ça s'appelle' ont été classées parmi les questions partielles I.

- Les *ordres* : ce sont des interventions qui élaborent une requête, ou une prière d'action ou de conduite verbale. Le locuteur produit un énoncé pour demander à son interlocuteur d'accomplir un acte, comme dans l'intervention suivante '*eh eh si regarde bien<sub>j</sub>*' (ORT 48, Corpus de Julie PO3) '*à toi<sub>j</sub>*' (ORT 101, Corpus de Julie PO3).
- *Les régulateurs et les feedbacks* : il s'agit des acquiescements et des refus et de toutes les formes d'évaluation (qui ne se présentent pas sous forme assertive), les phatiques (les régulateurs, back channels) et les exclamations (interjections, onomatopées). Il s'agit d'un regroupement provisoire de différents types d'interventions. Dans une partie spécifique (cf. 2.1.2), on observera leur fonctionnalité.

Enfin, une catégorie indécidable a été créée pour les cas d'interventions verbales inaudibles et/ou inachevées.

Les promesses n'ont pas été prises en compte car elles sont très rares dans cette situation.

La valeur illocutoire des ICL et des INCL est observée dans la partie suivante (cf. 1.5.2). Les ICL sont des interventions qui sont orientées soit vers la production précédente de l'enfant comme une forme de retour soit vers l'intervention future de l'enfant en dirigeant sa parole. En ce sens, on s'attend à ce que les ICL soient principalement des assertions ou des questions (partielles I, principalement). En revanche, les INCL correspondant principalement à la régulation des conduites des participants et se focalisant davantage sur le jeu en tant que tel (*vs.* la tâche langagière), on s'attend à un nombre plus important d'ordres et d'assertifs.

#### 1.5.2 LES TYPES D'INTERVENTIONS VERBALES ET MIXTES PRODUITES PAR LES ORTHOPHONISTES

Au sein des interventions produites par les orthophonistes, seules celles qui sont verbales ou mixtes ont été considérées pour cette analyse.

Parmi les ICL produites par les orthophonistes (cf. Tableau 48), les interventions verbales sont en ordre décroissant des questions (42,02%), des assertions (30,29%), des régulateurs-feedbacks (16,73%), des ordres (5,09%), des réponses (3,48%) et des assertions sollicitantes (2,26%). La part des ordres, des réponses et des assertions sollicitantes est relativement faible.

**Tableau 48 – Types d'interventions verbales pour les ICL en fonction des enfants**

Orthophoniste de	Assertions	Questions	Assertions sollicitantes	Réponses	Ordres	Régulateurs -feedbacks	Indécidables	N=
Samuel	31,31%	36,05%	2,98%	5,51%	7,94%	16,10%	0,11%	907
Etelle	26,90%	41,60%	2,79%	3,55%	4,39%	20,56%	0,21%	1435
Julie	31,21%	48,79%	1,21%	1,76%	3,52%	13,52%	0,00%	910
Ambroise	41,11%	41,46%	0,70%	2,09%	4,53%	9,76%	0,35%	287
Total Général	30,29%	42,02%	2,26%	3,48%	5,09%	16,73%	0,14%	3539

Parmi les ICL, les orthophonistes produisent fréquemment des questions (42,02%). Ce type d'intervention verbale ne forme pas un tout homogène. En effet, différentes formes de questions se distinguent selon les réactions qu'elles suscitent. Alors que certaines induisent une forme spécifique de réponse, d'autres laissent une certaine liberté à l'interlocuteur quant à la forme de sa production verbale. Les formes des questions peuvent avoir un effet sur le discours de l'interlocuteur. Elles donnent également une mesure de l'ajustement des orthophonistes aux enfants. Par exemple, lorsque le locuteur produit une question partielle, il influe sur la production verbale de l'interlocuteur. Regardons donc de plus près les formes des questions produites par les orthophonistes.

Quelle que soit l'orthophoniste, les questions sont majoritairement partielles I (80,83%) et dans des proportions moins importantes fermées (14,93%). Les questions ouvertes sont relativement rares et elles sont davantage produites par l'orthophoniste de Julie et Ambroise (2,93% et 2,75%) que par les orthophonistes de Samuel (0%) et d'Etelle (0,84%). Nous constatons donc que les orthophonistes ont tendance à structurer la réponse des enfants. Ce qui est important à noter est le fait qu'à travers des questions partielles, elles induisent le discours de l'enfant d'une part, et elles s'ajustent aux enfants en offrant également une structure, des indices linguistiques dans leur propre production langagière à l'enfant d'autre part. Dans l'Exemple 81, on observe une première question partielle en ORT 109.

**Exemple 81 – Extrait d'une activité de langage oral, expression, création de phrase – Corpus d'Etelle (PO2)**

- ORT 108 - °((en désignant les jetons sur la table))° vas-yj  
 ETE 107 - est ▲  
**ORT 109 - il est quoi?**  
 ETE 108 - [kʁɔʃe]  
 ORT 110 - ((fait le geste articulatoire de [a] en regardant Etelle))

ETE 109 - accroché [...]

Considérons la première question (ORT 109). Celle-ci pré-structure la forme canonique attendue (sujet-verbe) de l'énoncé et interroge sur l'état (« *accroché* »). De plus, dans la question, l'orthophoniste revient sur la production de l'enfant (ETE 107) par une reformulation morphosyntaxique en proposant le sujet du verbe. Il y a donc bien ici un double ajustement effectué par l'orthophoniste en interrogeant l'enfant sur une forme à partir de son propre discours (ETE 107).

**Tableau 49 - Formes des questions de type ICL des orthophonistes en fonction des enfants**

Questions :	Alternatives	Fermées	Ouvertes	Partielles I	Partielles II	Total général (N=)
O. Samuel	0,31%	17,43%	2,75%	78,59%	0,92%	327
O. Etelle	1,68%	12,90%	0,84%	84,42%	0,17%	597
O. Julie	0,68%	14,64%	2,93%	77,70%	4,05%	444
O. Ambroise	0,00%	19,33%	0,00%	80,67%	0,00%	119
Total Général	0,94%	14,93%	1,82%	80,83%	1,48%	1487

Les types d'INCL produits par les orthophonistes sont différents de ceux de type ICL. Parmi les INCL (cf. Tableau 50), les interventions verbales sont, en ordre décroissant, des assertions (37,94%), des ordres (23,30%), des régulateurs - feedbacks (17,49%), des questions (16,42%), des assertions sollicitantes (2,04%) et des réponses (1,99%). Ces données globales ne sont pas homogènes. En effet, l'orthophoniste de Julie et d'Ambroise produit davantage de phatiques-exclamatifs (19,19% et 16,44%) que de questions (11,13% et 12%) contrairement aux deux autres orthophonistes. Les INCL sont principalement des assertions ou des ordres contrairement aux ICL. Cette différence est due au discours porté sur le jeu et sur les manipulations lors de la production des INCL.

**Tableau 50 – Types d'interventions verbales pour les INCL en fonction des enfants**

	Assertions	Questions	Assertions sollicitantes	Réponses	Ordres	Régulateurs - feedbacks	Indécidables	Total général (N=)
O. Samuel	32,81%	21,58%	1,58%	1,05%	25,61%	16,84%	0,53%	570
O. Etelle	33,88%	18,86%	2,56%	3,30%	23,08%	16,67%	1,65%	546
O. Julie	44,19%	11,13%	2,42%	2,42%	20,00%	19,19%	0,65%	620
O. Ambroise	43,56%	12,00%	0,89%	0,00%	27,11%	16,44%	0,00%	225
Total Général	37,94%	16,42%	2,04%	1,99%	23,30%	17,49%	0,82%	1961

Les questions de type INCL (cf. Tableau 51) sont le plus souvent fermées (52,80%) ou partielles I (42,55%).

**Tableau 51 - Formes des questions de type INCL des orthophonistes en fonction des enfants**

Questions :	Fermées	Ouvertes	Partielles I	Partielles II	Total général (N=)
O. Ambroise	66,67%	3,70%	25,93%	3,70%	27
O. Etelle	23,30%	0,97%	73,79%	1,94%	103
O. Julie	75,36%	5,80%	17,39%	1,45%	69
O. Samuel	61,79%	3,25%	34,15%	0,81%	123
Total Général	52,80%	3,11%	42,55%	1,55%	322

On note cependant que l'orthophoniste d'Etelle produit davantage de questions partielles I (73,79%) que de questions fermées (23,30%) contrairement aux autres orthophonistes. Les questions fermées sont le plus souvent des demandes de confirmation liées au jeu comme dans les exemples suivants '*c'est toi qui commences ?*' (ORT 42, Julie PO2), '*alors tu es prêt ?*' (ORT 31, Samuel PO6) ou à la régulation de conduites de l'enfant tels que '*tu boudes ?*' (ORT 223, Ambroise PO5), '*Ambroise ?*' (ORT 221, Ambroise PO5).

### 1.5.3 BILAN : TYPES D'INTERVENTIONS VERBALES EMPLOYES PAR LES ORTHOPHONISTES

Tout d'abord, que les interventions soient des ICL ou des INCL et quelle que soit l'orthophoniste, la part des régulateurs-feedbacks est importante et plus élevée que dans le discours des mères en interaction avec des enfants dysphasiques (dans diverses situations communicationnelles, cf. Salazar Orvig & de Weck, 2008, da Silva *et al.*, 2012). Les régulateurs-feedbacks sont majoritairement des évaluations positives du discours de l'enfant. Le rôle d'une orthophoniste est d'aider l'enfant à s'exprimer et à développer ses compétences communicatives. Toutefois, pour y parvenir, elle doit également encourager la participation et les efforts de l'enfant, instaurer un climat dans lequel l'enfant se sent en confiance. Les régulateurs permettent aux orthophonistes de maintenir le contact avec les enfants et les encouragements permettent à l'enfant de s'impliquer dans l'activité et aident à la poursuite de la réalisation de la tâche linguistique. Ainsi, lorsque l'enfant est 'producteur' et qu'il n'est pas en difficulté, les séquences suivent le plus souvent un schéma ternaire de type sollicitation / réponse / feedback évaluatif comme Sinclair & Coulthard (1975) l'ont décrit en milieu scolaire. Lorsqu'il est en difficulté, les séquences sont plus longues et l'orthophoniste

intervient davantage, mais celle-ci encourage, évalue et félicite toujours l'enfant en fin de séquence.

Ensuite, d'autres caractéristiques semblent liées aux types de focalisations des interventions (ICL vs. INCL). Par exemple, les formes des questions des orthophonistes varient selon que les interventions sont centrées ou non sur le langage. En effet, conformément à nos attentes, lorsque les questions sont des ICL alors elles sont majoritairement partielles, tandis que lorsqu'elles sont non centrées sur le langage de l'enfant (INCL), elles sont principalement fermées. Les ICL tendent donc davantage à structurer préalablement les productions des interlocuteurs.

Enfin, en accord avec nos hypothèses, parmi les INCL, les ordres sont fréquents. Les jeux proposés par les orthophonistes, qui sont le plus souvent des jeux de société, les amènent à diriger les actions liées aux jeux de l'enfant (*vas-y<sub>i</sub> à toi<sub>i</sub>* par exemple). C'est une caractéristique également remarquée dans des interactions mère-enfant en situation de devinette par exemple (Salazar Orvig & de Weck, 2008). Par ailleurs, comme dans le cadre d'autres situations cliniques (Arbiso *et al.*, 2001) c'est à l'expert, en tant qu'orthophoniste, que revient la fonction de gérer l'interaction et les activités dans la séance de rééducation.

## 2.0 FONCTIONS DES ICL

Désormais, notre attention porte spécifiquement sur les Interventions Centrées sur le Langage de l'enfant en observant leurs fonctions dans le dialogue.

Les ICL se focalisent sur les productions verbales des enfants dysphasiques qui doivent accomplir une tâche linguistique. Cette focalisation peut être orientée vers les interventions précédentes des enfants et être alors en réaction soit vers la réaction future de l'autre et alors anticiper les productions verbales des enfants. Les ICL se distinguent donc selon leur orientation dialogique.

Nous parlerons d'ICL de type 'offre', lorsqu'elle est orientée vers ce qui précède soit en proposant une forme et/ou une structure linguistique adéquate compte tenu de l'activité en cours soit en acceptation, en évaluant et/ou en reprenant son discours (cf. 2.1). Nous parlerons d'ICL de type 'demande', lorsqu'elle est orientée vers ce qui suit et qu'elle sollicite les enfants à intervenir verbalement ou qu'elles aident à réaliser la tâche en la simplifiant (cf. 2.2). Selon le type d'ICL produit, le positionnement interactionnel de l'enfant sera différent.

Alors qu'il lui suffit d'intégrer des informations linguistiques quand l'ICL est de type 'offre', c'est sa capacité à produire une forme linguistique en discours qui est directement sollicitée quand l'ICL est de type 'demande'.

L'orientation du discours des orthophonistes n'est pas le seul élément à considérer. Dans tout dialogue, on observe une influence mutuelle des discours des locuteurs. Il peut donc être difficile de distinguer 'offre' et 'demande' car les interventions de type 'demande' prennent également appui sur le discours de l'autre. De plus, le discours de l'enfant est induit selon le type d'intervention produit par l'orthophoniste ; et le discours de l'orthophoniste se fonde sur les productions de l'enfant.

L'exemple ci-dessous est tiré d'une activité de dénomination et porte sur l'item 'raisin'.

**Exemple 82 - Séquence 'raisin' - Corpus d'Etelle (PO6)**

ORT 367 - [...] ((montre l'image suivante))

(2 sec)

ORT 368 - et celui-là tu l'aimes pas beaucoup . = ((continue de montrer l'image)) c'est un fruit avec lequel on fait du vin .

ETE 352 - raisin .

ORT 369 - du raisin . = ((fait un signe de confirmation))

A travers cet exemple, on remarque que l'orthophoniste prend appui sur des discours antérieurs renvoyant à d'autres séances. En produisant '*celui-là tu l'aimes pas beaucoup*' (ORT 368) l'orthophoniste indique que c'est un item déjà vu en rééducation et que l'enfant a des difficultés à dénommer. De plus, cela justifie en quelque sorte qu'elle donne les indices linguistiques à l'enfant. L'orthophoniste en ORT 368 prend appui sur les absences de réaction de l'enfant (ou les silences) ainsi que sur le discours produit dans le cadre d'autres séances de rééducation pour intervenir et l'aider. Bien que l'intervention de l'orthophoniste soit une assertion, on considère qu'il s'agit bien d'une ICL de type 'demande' car elle est fortement orientée sur la dénomination attendue que l'enfant doit produire pour accomplir la tâche.

**Tableau 52 - Distribution des ICL de type 'demande' et des ICL de type 'offre' en fonction des orthophonistes et des séances de rééducation**

	Phase d'observation	ICL de type 'demande'	ICL de type 'offre'	Total Général (N=)
Orthophoniste de Samuel	PO1	48,70%	51,30%	230
	PO2	56,20%	43,80%	137
	PO3	55,86%	44,14%	111
	PO4	52,32%	47,68%	151
	PO5	45,30%	54,70%	117
	PO6	42,31%	57,69%	78
	PO7	50,00%	50,00%	164
Total Orthophoniste de Samuel		50,40%	49,60%	988
Orthophoniste d'Etelle	PO1	54,21%	45,79%	107
	PO2	55,52%	44,48%	299
	PO3	57,41%	42,59%	216
	PO4	45,91%	54,09%	281
	PO5	47,74%	52,26%	155
	PO6	46,97%	53,03%	347
	PO7	50,00%	50,00%	214
Total Orthophoniste d'Etelle		50,71%	49,29%	1619
Orthophoniste de Julie	PO1	48,85%	51,15%	131
	PO2	54,89%	45,11%	133
	PO3	53,61%	46,39%	194
	PO4	52,17%	47,83%	138
	PO5	53,57%	46,43%	140
	PO6	58,76%	41,24%	194
	PO7	54,22%	45,78%	166
Total Orthophoniste de Julie		54,01%	45,99%	1096
Orthophoniste d'Ambroise	PO1	50,00%	50,00%	110
	PO3	45,78%	54,22%	83
	PO5	37,74%	62,26%	159
Total Orthophoniste d'Ambroise		43,47%	56,53%	352
Total général		50,90%	49,10%	4055

De manière générale (cf. Tableau 52), les orthophonistes produisent proportionnellement autant d'ICL de type 'demande' (50,90%) que d'ICL de type 'offre' (49,10%). Cette tendance à l'équilibre est observée dans le discours des orthophonistes de Samuel (50,40% vs. 49,60%) et d'Etelle (50,71% vs. 49,29%), toutefois, elle est moins nette dans celui de l'orthophoniste de Julie qui produit légèrement plus d'ICL de type 'demande' (54,01%) que d'ICL de type 'offre' (45,99%). A l'inverse, l'orthophoniste d'Ambroise produit davantage d'ICL de type 'offre' (56,53%) que d'ICL de type 'demande' (43,47%). On peut alors se demander si la production d'ICL de type 'offre' ou de type 'demande' est influencée par le type d'activité, le

degré de difficulté des enfants pour accomplir la tâche linguistique ou par les différences liées aux compétences langagières des enfants.

Sur le suivi longitudinal, aucune évolution nette à l'augmentation ou à la diminution en faveur d'un type d'ICL n'est observée. Il y a des variations irrégulières en fonction des séances de rééducation. La seule exception concerne le discours de l'orthophoniste d'Etelle où on note une tendance à la baisse des ICL de type 'demande' mais qui n'est pas régulière. Observons alors si cela est lié au type d'activité mobilisé en rééducation orthophonique.

Le Tableau 53 présente la part des ICL de type 'demande' et de type 'offre' selon le type d'activité.

**Tableau 53 - Distribution des ICL de type 'demande' et de type 'offre' selon le type d'activité**

Types d'activités	Types d'ICL :	ICL de type 'demande'	ICL de type 'offre'
Activités métalinguistiques	O. Samuel	48,77%	51,23%
	O. Etelle	50,69%	49,31%
	O. Julie	57,95%	42,05%
	O. Ambroise	47,37%	52,63%
	Moyenne	51,19%	48,81%
Activités de langage oral	O. Samuel	48,69%	51,31%
	O. Etelle	49,74%	50,26%
	O. Julie	52,22%	47,78%
	O. Ambroise	44,53%	55,47%
	Moyenne	48,80%	51,21%
Activités de langage écrit	O. Samuel	56,18%	43,82%
	O. Etelle	50,91%	49,09%
	O. Julie	51,29%	48,71%
	O. Ambroise	37,74%	62,26%
	Moyenne	49,03%	50,97%
Activités de répétition lexicale	O. Samuel	50,00%	50,00%
	O. Etelle	60,87%	39,13%
	O. Julie	52,78%	47,22%
	O. Ambroise	77,78%	22,22%
	Moyenne	60,36%	39,64%
Total général		50,90%	49,10%

Indépendamment des dyades, la part des ICL de type « demande » est plus importante dans les activités de répétition lexicale que dans les autres activités. Dans les activités métalinguistiques, de langage oral et de langage écrit, il semble y avoir une certaine symétrie entre les deux types d'ICL. La production des ICL de type 'demande' ou de type 'offre' ne semble donc pas être influencée par le type d'activité. Par exemple, quel que soit le type

d'activité, l'orthophoniste de Julie produit davantage d'ICL de type 'demande' que de type 'offre' et dans des proportions légèrement plus élevées dans les activités métalinguistiques (57,95%). En revanche, contrairement aux autres orthophonistes, l'orthophoniste d'Ambroise tend à produire davantage d'ICL de type 'offre' dans les activités métalinguistiques (52,63%), de langage oral (55,47%) et de langage écrit (62,26%). Ces offres sont forcément liées aux productions d'Ambroise et marquent l'effet du discours de l'enfant sur celui de l'orthophoniste.

Les activités de langage oral sont relativement hétérogènes. Elles peuvent viser la compréhension ou la production. Sur le versant de l'expression, certaines activités induisent davantage un type de discours particulier comme les activités de dénomination ou les descriptions d'actions que d'autres activités, telles que les récits d'expériences personnelles. On peut alors s'interroger sur l'influence de ces activités sur la production des types d'ICL par les orthophonistes. Le Tableau 54 présente la distribution des types d'ICL en fonction des activités de description d'actions, de dénomination et de récit d'expériences personnelles, toutes dyades confondues.

**Tableau 54 – Part des ICL de type 'demande' et de type 'offre' dans les activités de description d'actions, de dénomination, de récit d'expériences personnelles**

Activités de	Description d'actions	Dénomination	Récit d'expériences personnelles	Total général (N=)
ICL de type 'demande'	50,75%	49,85%	42,86%	442
ICL de type 'offre'	49,25%	50,15%	57,14%	454
Total général (N=)	134	678	84	896

On constate que dans les activités de description d'actions et de dénomination, la part des ICL de type 'demande' et celle de type 'offre' est similaire et il y a une tendance à un certain équilibre entre les deux types d'ICL. En revanche, dans les activités de récit d'expériences personnelles, les orthophonistes interviennent davantage en aval (57,14% d'ICL de type 'offre') qu'en amont (42,86% d'ICL de type 'demande'). Ainsi, dans ce type d'activité, les orthophonistes tendent à réagir davantage au discours des enfants.

Le taux d'ICL de type 'demande' varie également en fonction du niveau des compétences langagières ou du niveau de scolarité des enfants. Les activités métalinguistiques ont pour caractéristique de travailler explicitement sur des unités de la langue comme le phonème ou la syllabe. Ces activités sont rarement mises en place dans des situations familiales. Elles sont plus fréquentes en situation scolaire. Samuel est l'enfant le plus âgé, il est en CE2. Il a donc

plus d'expérience pour accomplir des tâches métalinguistiques que les autres enfants qui suivent leur première année de classe préparatoire. De plus, Samuel est suivi de manière intensive en séance de rééducation orthophonique depuis plus d'un an contrairement aux autres enfants. On pourrait alors faire l'hypothèse que les orthophonistes de Julie et d'Etelle étayaient davantage ces dernières en les orientant par des questions dans les tâches métalinguistiques et celles relatives à l'écrit que l'orthophoniste de Samuel.

C'est ce que confirme la distribution des ICL de type 'demande' et de type 'offre' (cf. Tableau 55) selon le degré de difficulté des enfants (cf. paragraphe 1.2 de ce chapitre).

**Tableau 55 - Distribution des ICL de type 'demande' et de type 'offre' selon le degré de difficulté des enfants**

Orthophoniste de :	ICL de type 'demande'	ICL de type 'offre'
Séquences où l'enfant n'est pas en difficulté		
Samuel	52,48%	47,52%
Etelle	36,64%	63,36%
Julie	55,70%	44,30%
Ambroise	46,67%	53,33%
Total général	46,05%	53,95%
Séquences où l'orthophoniste anticipe une éventuelle difficulté		
Etelle	50,00%	50,00%
Julie	53,33%	46,67%
Ambroise	80,00%	20,00%
Total général	53,23%	46,77%
Séquences où l'enfant produit une forme non conventionnelle		
Samuel	44,04%	55,96%
Etelle	46,77%	53,23%
Julie	47,90%	52,10%
Ambroise	28,57%	71,43%
Total général	44,75%	55,25%
Séquence où l'enfant est en difficulté		
Samuel	52,19%	47,81%
Etelle	54,57%	45,43%
Julie	56,47%	43,53%
Ambroise	47,04%	52,96%
Total général	53,71%	46,29%

Selon le degré de difficulté des enfants à accomplir la tâche, la production d'ICL de type 'demande' ou de type 'offre' varie. En effet, lorsque les enfants produisent une forme non conventionnelle à la langue alors les orthophonistes interviennent davantage en aval (55,25%) qu'en amont (44,75%). A l'inverse, lorsque les enfants sont en difficulté - tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu - les orthophonistes interviennent plus en amont (53,71%)

qu'en aval (46,29%). Dans les séquences où l'enfant ne présente pas de difficulté pour accomplir la tâche, les orthophonistes présentent des profils différents selon leur interlocuteur. En effet, les orthophonistes de Samuel et Julie produisent davantage d'ICL de type 'demande' (respectivement, 52,48% et 55,70%) alors que celles d'Etelle et d'Ambroise en produisent moins (respectivement, 36,64% et 46,67%). Enfin, dans les séquences au sein desquelles les orthophonistes anticipent une éventuelle difficulté, elles tendent à produire autant d'ICL de type 'demande' que de type 'offre' sauf celle d'Ambroise qui produit davantage d'ICL de type 'demande' (80%) que de type 'offre'.

L'orthophoniste d'Ambroise tend à avoir un profil différent des autres orthophonistes. En effet, quel que soit le degré de difficulté, celle-ci produit davantage d'ICL de type 'offre' que de type 'demande' (et tout particulièrement lorsque l'enfant produit une forme non conventionnelle) sauf lorsqu'elle anticipe une éventuelle difficulté à réaliser la tâche par Ambroise (80% d'ICL de type 'demande' et 20% d'ICL de type 'offre').

### 2.1 LES ICL DE TYPE 'OFFRE'

Les ICL de type 'offre' sont produites en réaction au discours des enfants dysphasiques. Ces ICL peuvent être soit des offres de formulation conventionnelle, des explications, des apports d'informations nouvelles, des moyens pour communiquer et réaliser la tâche, soit des enchaînements liés aux énoncés précédents qui confirment, acceptent, évaluent la production ou la refusent. Dans le premier cas, ce sont des offres qui peuvent être saisies par les enfants par la suite. Dans le second cas, c'est un support de l'activité et une aide à la gestion de l'interaction. Pour Sinclair & Coulthard, (1975), l'évaluation permet à l'élève de savoir si sa réponse est celle attendue ou non et crée ainsi une base commune pour continuer l'échange.

Parmi les ICL de type 'offre', nous distinguons donc **celles qui offrent un modèle de production verbale** et qui se focalisent soit sur la forme (à savoir les reformulations, les interventions de synthèse, les corrections explicites, les formulations du non verbal) soit sur le contenu (les propositions de réponse et/ou de définition, les explications ou justifications linguistiques) et **celles qui sont des formes de retour, de feedbacks** sur les productions de l'enfant (les reprises, les évaluations positives, les refus, les réponses et les approbations en oui/non).

Après avoir présenté les catégories des ICL ‘offre’ de type modèle de production verbale (cf. 2.1.1) et celles des ICL ‘offre’ de type feedback (cf. 2.1.2), nous examinons la distribution de ces ICL de manière générale sur l’ensemble des données (cf. 2.1.3), puis selon le type d’activité (cf. 2.1.4). Enfin, nous étudions plus spécifiquement les reformulations (cf. 2.1.5).

### 2.1.1 LES ICL ‘OFFRE’ DE TYPE MODELE DE PRODUCTION VERBALE

Six ICL offrant un modèle de production verbale sont distinguées :

1. les **reformulations** des orthophonistes des propos des enfants (hétéro-reformulations) qui présentent un usage non conventionnel de la langue (da Silva - Genest, 2014).

Dans l’Exemple 83 ci-dessous, l’orthophoniste intervient en aval en reformulant l’intervention de l’enfant en ORT 198 à différents niveaux langagiers.

#### Exemple 83 – ICL de type reformulation – Corpus de Julie (PO2)

JUL 189 - et dans la famille [nøbl] {meubles} / j’ai envie le fauteuil .  
 ORT 198 - dans la famille des / Meubles .  
 JUL 190 - {des meubles .}

Les reformulations touchent différents aspects langagiers : phonologique (cf. Exemple 83, ORT 198, ‘*Meubles*’), morphosyntaxique (cf. Exemple 83 ORT 198, ‘*des*’) ou lexical (cf. Exemple 84, ORT 255, ‘*lave-vaisselle*’). Au sein d’une même intervention, l’orthophoniste peut reformuler un seul (cf. ORT 255, Exemple 84) ou plusieurs éléments de l’intervention de l’enfant (cf. ORT 198, Exemple 83).

#### Exemple 84 - ICL de type reformulation - Corpus de Julie (PO3)

ORT 254 - ((pose une carte))  
 JUL 246 - vaisselle .  
 ORT 255 - la :ve-vaisselle / ouais . = ((en faisant un signe de confirmation de la tête))

L’analyse porte précisément sur les reformulations des propos des enfants présentant un usage non conventionnel. La reformulation suit immédiatement l’intervention source de l’enfant. Malgré la proximité entre les deux interventions, il est nécessaire d’observer l’ensemble de l’échange entre l’orthophoniste et l’enfant. C’est le cas dans l’Exemple 85. Et elle doit dénommer l’item ‘le balai’.

#### Exemple 85 - Séquence 'le balai' - Corpus d'Etelle (PO6)

ORT 17 - qu’est-ce que t- t(u) as utilisé quoi ? // un : +  
 ETE 18 - ((se rassoit)) balai .  
 ORT 18 - un balai .

L'orthophoniste fait une demande de dénomination sous forme d'ébauche qui amène l'enfant à produire un nom de manière isolée. Par la suite, l'orthophoniste reprend à la fois le nom de produit par l'enfant et le déterminant produit précédemment dans l'intervention produite sous forme d'ébauche. Dans ce cas, l'intervention en ORT 18 n'est pas considérée comme une reformulation mais comme une intervention de synthèse (cf. ci-dessous).

2. Les **corrections explicites** (ou reformulations explicites) sous forme de '*c'est pas X c'est Y*' comme dans l'intervention suivante : '*c'est pas un parachu(te) c'est un parachuTE .*' (ORT 266, Corpus de Julie, PO6)

Les reformulations et les corrections explicites sont souvent considérées dans la littérature comme une forme de feedback. Toutefois, elles ne reviennent pas seulement sur le discours de l'enfant. En effet, elles présentent un modèle conventionnel à l'enfant correspondant à son intention communicative et elles viennent en contraste (Saxton, 2000, Saxton, 2005) avec l'énoncé de l'enfant. C'est pour ça que nous les avons incluses parmi les ICL de type 'modèle de production verbale'.

3. Les **formulations du non verbal** de l'enfant (cf. Exemple 86, ORT 321),

**Exemple 86 – ICL de type 'formulation du non verbal de l'enfant'**

ORT 320 - alors où est le gros nounours ? = ((pointe le nounours sur le plateau de jeu))

JUL 315 - ((pointe du doigt là où elle a mis le gros nounours))

ORT 321 - il est :: // à côté de la fenêtre .

Julie répond à la question de l'orthophoniste (ORT 320) de manière non verbale en pointant du doigt un endroit sur le plateau de jeu. Par la suite, l'orthophoniste réagit à ce pointage en verbalisant la réponse de l'enfant '*il est :: // à côté de la fenêtre .*' (ORT 321).

4. Les **propositions de réponses et/ou de définition**,

L'Exemple 87 est extrait d'une activité de lecture en compréhension où l'enfant doit lire l'item cible qui est écrit sur la carte.

**Exemple 87 – ICL de type proposition de réponse et de définition - Corpus de Julie (PO7)**

ORT 101 - et le dernier . = ((pose la carte))

JUL 102 - [se] .

ORT 102 - comme série . tu sais les séries c'est quand il y a plusieurs livres ou plusieurs films . ça s'appelle une série .

L'orthophoniste, en ORT 102, offre à l'enfant la réponse '*comme série*' et une définition du terme proposé '*série*'.

5. Les **explications ou justifications linguistiques** (*'oh dans pendu ! on entend pas [mi] au début'* comme en ORT 250 de l'Exemple 88). Par extension, nous avons considéré ces interventions parmi les ICL 'offre' de type 'modèle de production verbale'. Au sein de ces interventions, les orthophonistes n'offrent pas seulement un modèle, elles apportent aux enfants une réflexion métalinguistique.

**Exemple 88 - ICL de type explication linguistique - Corpus de Julie (PO7)**

JUL 247 - [mi] .

ORT 249 - comme + = ((montre la carte à Julie))

JUL 248 - pendu .

ORT 250 - MIdi . oh dans pendu ! on entend pas [mi] au début . [...]

Dans cet exemple, l'intervention de l'orthophoniste justifie le refus de la proposition de l'enfant en JUL 248.

6. Les **interventions de synthèse** c'est-à-dire constituées par au moins deux éléments produits dans deux interventions différentes par deux locuteurs (cf. Exemple 85, ORT 18). Celles-ci sont considérées comme une offre de modèle de production verbale et non pas un feedback car elles mettent en relation deux éléments et offrent à l'enfant une structure langagière comme dans l'Exemple 89.

**Exemple 89 – Extrait d'une activité métaphonologique - Corpus d'Etelle (PO5)**

ORT 188 - il : +

ETE 178 - grimpe .

ORT 189 - il grimpe .

L'intervention de synthèse en ORT 189 redonne à l'enfant la structure canonique attendue 'sujet+verbe' en reprenant le pronom clitique sujet et le verbe produit par l'enfant et en les mettant en relation.

### 2.1.2. LES ICL 'OFFRE' DE TYPE FEEDBACK

Quatre ICL 'offre' de type feedback sont identifiées :

1. Les **reprises partielles ou totales** du discours de l'enfant sous forme assertive comme dans l'Exemple 90 en ORT 151.

**Exemple 90 – ICL de type reprise – Corpus d'Etelle (PO2)**

ETE 147 - et le vélo .

ORT 151 - et le vélo . = ((en montrant la dernière image))

2. Les **évaluations positives** de l'intervention de l'enfant accompagnées (cf. ORT 162, Exemple 91) ou non d'une reprise du discours de l'enfant.

**Exemple 91 - Séquence 'la chaise' où l'enfant produit une forme non conforme à l'usage (PO2)**

- ORT 159 - à toi<sub>j</sub> ((tend ses cartes à Samuel))  
 SAM 159 - ((pioche une carte)) la [seʒ] {chaise}.  
 ORT 160 - la chai :se . = ((fait geste [ʃ], Borel-Maisonny)) tu me redis bien<sub>j</sub>  
 SAM 160 - bouais : . ((pose sa carte sur la table))  
 ORT 161 - Samuel tu me redis bien<sub>j</sub> la :+  
 SAM 161 - la : chaise . = ((en faisant le geste [ʃ], Borel-Maisonny))  
 ORT 162 - ouais la CHaise : .

3. Les **refus explicites** de la proposition verbale ou non verbale de l'enfant. Ces refus se différencient des corrections explicites dans le sens où il n'y a pas de proposition de réponse ou de correction des propos de l'enfant. En refusant la proposition, les orthophonistes reviennent explicitement sur une production verbale de l'enfant en indiquant qu'elle est inattendue.

**Exemple 92 - Refus de type 'offre' - Corpus Samuel PO1**

- ORT 307 - alors maintenant il faut que tu trouves un autre où tu entends<sup>1</sup> le même son à la fin<sup>2</sup>.  
 SAM 302 - [ʃ]<sup>1</sup> = ((fait le geste [ʃ], Borel-Maisonny)) buche :<sup>2</sup> ! = ((montre un bus sur le plateau de jeu)) buche : .  
 ORT 308 - buche ?  
 SAM 303 - ((fait le geste [u] Borel-Maisonny))  
 ORT 309 - ouais : ! c'est pas ça une buche . hein ?  
 SAM 304 - ((fait des gestes))

Certaines ICL peuvent être considérées soit comme des interventions de type 'demande' soit comme des interventions de type 'offre' selon le contexte linguistique. C'est le cas, par exemple, des refus. Si un refus est accompagné d'une nouvelle demande de dénomination (ou d'une relance) ou d'une proposition de réponse alors on considère qu'il s'agit d'une intervention de type 'offre'. En revanche, si le refus est produit de manière isolée, on estime alors qu'il s'agit d'une attente implicite d'une nouvelle proposition de dénomination de la part de l'enfant (cf. ORT 21, Exemple 70). Le refus n'aura pas la même fonction selon le contexte linguistique dans lequel il s'inscrit. Lorsqu'il est accompagné d'une nouvelle demande, le refus donne une information explicite à l'enfant qui lui indique que sa proposition ne convient pas. Lorsqu'il est produit seul, le refus contraint l'enfant à faire une nouvelle proposition pour réaliser la tâche linguistique (cf. *infra* pour une discussion).

4. Les **réponses ou les approbations en oui ou non** aux demandes de confirmation ou de clarification centrées sur le langage de l'enfant (cf. ORT 70, Exemple 93 ; ORT 24, Exemple 94).

**Exemple 93 - ICL de type 'réponse' - Corpus de Samuel (PO6)**

*Il s'agit d'un extrait d'une activité de langage écrit. L'enfant doit écrire le pseudo-mot offert par l'orthophoniste [mulali]. Pour l'aider, l'orthophoniste lui propose de le mémoriser pour ensuite pouvoir l'écrire sur sa feuille.*

- ORT 68 - alors essaie de réécouter bien le mot que tu as mis dans la tête;  
SAM 65 - [mo] →  
ORT 69 - [mulali] .  
SAM 66 - [mu] . [u] ?  
ORT 70 - ouais .  
SAM 67 - o u . [mu] .  
ORT 71 - voilà .

**Exemple 94 - ICL de type 'réponse' - Corpus d'Etelle (PO4)**

- ETE 21 - un bas c'est quoi ?  
ORT 23 - c'est ça . = ((montre l'image sur la feuille d'exercice)) d'accord ? c'est comme un grand collant . / c'est un collant . on peut dire aussi un bas . d'accord ?  
ETE 22 - tu parles de ça caché dans la [soset] {chaussette} ? = ((montre sa jambe à l'orthophoniste))  
ORT 24 - ça par exemple . d'accord ? = ((tire légèrement sur le collant d'Etelle)) c'est un collant . ou tu peux dire aussi un bas .  
ETE 23 - ah d'accord un bas .

En ORT 24, l'orthophoniste répond à la demande de confirmation de l'enfant en ETE 22 en confirmant la proposition de l'enfant ('ça par exemple . d'accord ?').

Parmi les ICL 'offre' de type 'feedback', les refus et les évaluations positives présentent des caractéristiques spécifiques. Le plus souvent ces interventions se situent en troisième position dans un échange de type : Initiative – Réaction – Evaluation. Dans le cas de l'évaluation positive, l'intervention clôt l'échange mais dans le cas du refus, l'échange continue soit par une nouvelle demande soit par une nouvelle proposition de la part de l'enfant.

Le refus signale à l'enfant qu'il s'écarte de ce qui est attendu. Lorsque ce refus est accompagné d'une justification, d'une explication, l'orthophoniste montre qu'il y a un écart entre ce que l'enfant a produit et ce qui est attendu. Le refus a alors une fonction étayante en signalant les caractéristiques déterminantes (Bruner, 1983a).

Considérons l'exemple suivant extrait d'une tâche de description de référents isolés :

**Exemple 95 – Séquence ‘la fille et le garçon sont derrière le lit’ extrait d’une activité de langage oral, description de référents isolés – Corpus de Julie (PO5)**

- ORT 307 - à toi de piocher<sub>j</sub> ((tend ses cartes))  
 JUL 304 - nan c’est toi . nan c’est toi !  
 ORT 308 - bah non . je viens de piocher . =  
 ORT 308 - ((tend ses cartes à Julie))  
 JUL 305 - ((pioche une carte))  
 JUL 305 - oh ! je l’ai pas .  
 JUL 305 - ((prend une de ses cartes)) la fille [ele] à côté et le ga(r)çon est ▲  
 JUL 305 - ((pose les cartes à côté des autres paires déjà constituées))  
 ORT 309 - pas tout à fait . regarde<sub>j</sub> ils sont un peu cachés . quand ils sont cachés on dit qu’ils sont : +  
 (2 sec)  
 ORT 310 - tu te souviens ? ils sont : + ((mime avec ses mains ‘derrière’))  
 (2sec)  
 ORT 311 - regarde Julie<sub>j</sub> / Julie ! quand ils sont cachés ils sont : d-+ = ((continue de mimer ‘derrière’))  
 JUL 306 - dans .  
 ORT 312 - derrière . / ils sont cachés derrière le lit .

L’enfant fait une première proposition de description de l’image (JUL 305), que l’orthophoniste refuse ensuite ‘*pas tout à fait . regarde<sub>j</sub> ils sont un peu cachés .*’ (ORT 309) puis fait une nouvelle demande ‘*quand ils sont cachés on dit qu’ils sont : +*’. On considère donc que le refus est une ICL de type ‘offre’ car il y a un enchaînement entre ‘refus et nouvelle demande’. En revanche, si le refus est isolé, alors on considère qu’il s’agit d’une ICL de type ‘demande’ (cf. 2.2). Le refus en ORT 309 est accompagné d’une justification (‘*ils sont un peu cachés*’). L’orthophoniste indique ici à l’enfant également pourquoi sa proposition ne convient pas. L’explication linguistique offre aussi des informations complémentaires à l’enfant en lui signalant les caractéristiques de l’image qui ne coïncident pas avec sa production (‘derrière’ vs. ‘à côté de’).

Les évaluations positives ont pour principale fonction de confirmer que les productions des enfants sont conformes à ce qui était attendu. Sans cette intervention, il n’y a pas de marque explicite de la validité de la tâche produite. L’intervention ici n’aide plus l’enfant à atteindre un objectif, mais il confirme qu’il l’a atteint. De plus, les évaluations positives créent un espace de confiance entre l’orthophoniste et l’enfant.

Toutes les évaluations positives n’ont pas été considérées comme des ICL. Dans le discours des orthophonistes, ces évaluations sont nombreuses et sont spécifiques aux conduites interactionnelles des experts. En fin de séquence, l’orthophoniste a souvent tendance à évaluer

la participation de l'enfant à l'activité ou à la tâche. Cette évaluation peut porter sur la réalisation même de la tâche ou sur les productions verbales de l'enfant. On considère que l'évaluation positive est une ICL lorsqu'elle confirme et valide les productions verbales de l'enfant (ou non verbales dans une activité de compréhension comme la désignation d'images). Pour différencier les deux cas de figure - évaluation de la réalisation de l'exercice et évaluation des productions verbales des enfants - nous considérons la présence éventuelle d'une autre ICL dans la séquence (cf. paragraphe 1.1 'critères définitoires des ICL'). Ainsi, si aucune ICL n'est présente dans la séquence et que l'enfant n'a pas de difficulté à réaliser la tâche (que ce soit conforme à l'usage ou non) alors on considère qu'il s'agit d'une INCL (cf. ORT 23, Exemple 96).

**Exemple 96 - Evaluation positive de type INCL – Corpus de Julie (PO2)**

- ORT 22 - ((pose une carte))
- JUL 19 - {[dy]} .
- ORT 23 - ((ramasse les cartes)) championne .

Inversement, si dans la séquence, une autre ICL est produite dans la séquence (que l'enfant soit en difficulté ou non), alors on analyse l'évaluation positive comme une ICL (cf. ORT 49, Exemple 97)

**Exemple 97 – Evaluation positive de type ICL – Corpus de Julie (PO2)**

*Il s'agit d'un extrait d'une activité de lecture de type déchiffrage. L'enfant doit lire l'item écrit sur la carte.*

- JUL 41 - ((dépose une carte)) [ve] .
- [...]
- JUL 44 - ((vocalisations)) ((dépose une carte))
- ORT 48 - c'est quoi ça ? = ((en pointant du doigt la carte))
- JUL 45 - [ve] .
- ORT 49 - t(u) es une championne .

2.1.3. RESULTATS : ICL DE TYPE 'OFFRE'

Le Tableau 56 présente la distribution des ICL de type 'offre' en fonction des orthophonistes.

**Tableau 56 – Distribution en pourcentage des ICL ‘offre’ de type modèle de production verbale et de type feedback en fonction des orthophonistes**

	ICL ‘offre’ de type :		Indécidable	Total général 100% =
	Modèle de production verbale	Feedback		
O. Samuel	52,24%	47,54%	0,20%	490
O. Etelle	33,98%	65,54%	0,50%	798
O. Julie	54,96%	44,45%	0,60%	504
O. Ambroise	67,84%	31,67%	0,50%	199
Total général	47,16%	52,37%	0,45%	1991

Trois profils différents sont observés : les orthophonistes de Samuel et de Julie tendent à offrir à ces enfants tant des modèles de production verbale que des retours sur leurs productions ; l’orthophoniste d’Etelle produit davantage de feedback (65,54%) que de modèles de production verbale (33,98%) ; et l’orthophoniste d’Ambroise produit davantage de modèles de production verbale (67,84%) que de feedback (31,67%).

Observons maintenant l’ensemble des catégories des ICL de type ‘offre’ (cf. Tableau 57).

De manière générale, parmi les ICL de type ‘offre’, les orthophonistes produisent principalement des évaluations positives (36,61%), des reformulations (24,16%), des propositions de réponse et/ou de définition (15,07%) et des reprises (9,29%) (cf. Tableau 57). Les autres formes d’ICL de type ‘offre’ sont moins fréquentes (les refus et les explications linguistiques) voire relativement rares (les réponses, les formulations du non verbal de l’enfant, les corrections explicites et les exemples) quelle que soit l’orthophoniste.

**Tableau 57 – Distribution en pourcentage des formes des ICL de type 'offre' en fonction des orthophonistes<sup>75</sup>**

	ICL 'offre' de type modèle de production verbale						ICL 'offre' de type feedback				Total général 100% =
	Reformulations	Corrections explicites	Formulations du non verbal	Interventions de Synthèse	Propositions de réponse / déf.	Explications linguistiques	Reprises	Evaluations positives	Refus	Réponses	
O. Ambroise	39,70 %	2,01 %	0,50 %	1,01 %	20,60 %	4,02 %	2,01%	25,13 %	3,52 %	1,01 %	199
O. Etelle	16,17 %	0,63 %	0,38 %	2,76 %	9,65%	4,39 %	12,78 %	45,24 %	5,51 %	2,01 %	798
O. Julie	27,58 %	0,60 %	0,79 %	0,99 %	21,23 %	3,77 %	4,76%	35,32 %	4,17 %	0,20 %	504
O. Samuel	27,35 %	1,22 %	1,22 %	2,04 %	15,31 %	5,10 %	11,22 %	28,57 %	7,14 %	0,61 %	490
Total général	24,16 %	0,90 %	0,70 %	1,96 %	15,07 %	4,37 %	9,29%	36,61 %	5,37 %	1,10 %	1991 <sup>76</sup>

Dans le discours des orthophonistes, la part des évaluations positives est élevée et principalement dans celui de l'orthophoniste d'Etelle (45,24%). Quelle que soit l'orthophoniste, le plus souvent les évaluations positives ne reprennent pas le discours de l'enfant (61,37% des évaluations positives). Dans les autres cas, les évaluations positives sont accompagnées d'une reprise du discours de l'enfant (23,15% des évaluations positives), d'une reformulation (10,14%) ou d'une intervention de synthèse (4,66%). Cependant, on note quelques variations selon les orthophonistes. En effet, par exemple, l'orthophoniste d'Ambroise évalue les productions de l'enfant soit en reprenant (66,00%) soit en reformulant (26,00%) ses propos. Par ailleurs, lorsqu'elle évalue positivement les propositions de l'enfant, l'orthophoniste de Samuel reprend plus souvent le discours de l'enfant (23,15%) que les autres orthophonistes.

<sup>75</sup> Pour plus de lisibilité, nous n'avons pas reporté les pourcentages des interventions indécidables.

<sup>76</sup> Le total correspondant ici n'est pas le total des interventions produites par les orthophonistes car il correspond à l'ensemble des ICL y compris les ICL plurifonctionnelles. Le total correspond donc au nombre total d'offres.

Les ICL plurifonctionnelles ne forment qu'une intervention mais elles ont été comptabilisées selon le nombre de fonctions associées à l'intervention. Le total est donc supérieur au nombre d'interventions.

Par ailleurs, on note un taux important de propositions de réponses et/ ou de définitions (15,07%) et de reformulations (24,16%). Le taux de reformulations varie selon l'orthophoniste et l'interlocuteur : 39,70% des ICL de type 'offre' sont des reformulations dans le discours de l'orthophoniste d'Ambroise, environ 27% pour les orthophonistes de Julie et de Samuel et 16,17% pour l'orthophoniste d'Etelle. Le taux de reformulations donne des informations à la fois sur ce que fait l'orthophoniste en interaction avec un enfant dysphasique et sur les productions langagières des enfants, car les reformulations sont étroitement liées aux interventions des enfants (cf. le paragraphe 2.1.5. *Les reformulations*). On constate également que les corrections explicites sont peu nombreuses parmi les ICL de type 'offre' des orthophonistes. Ainsi, la présentation d'un modèle de production verbale ne passe pas par des marques explicites de refus de la forme linguistique employée par l'enfant (cf. Chapitre IX, section 3).

#### 2.1.4. LES ICL DE TYPE 'OFFRE' EN FONCTION DES ACTIVITES

Le Tableau 58 présente la distribution des types d'ICL de type 'offre' en fonction des activités proposées par les orthophonistes.

**Tableau 58 – Distribution des ICL 'offre' de type modèle de production verbale et feedback**

	ICL 'offre' de type		Indécidable	Total général 100% =
	Modèle de production verbale	Feedback		
A. métalinguistique	38,42%	61,12%	0,45%	877
A. de langage oral	56,81%	42,76%	0,42%	711
A. de langage écrit	49,43%	49,99%	0,56%	354
A. de répétition lexicale	46,94%	53,05%	0,00%	49
Total général	47,16%	52,37%	0,45%	1991

Dans les activités de langage écrit et dans celles de répétition lexicale, la part des ICL 'offre' de type modèle de production verbale et de type feedback sont semblables. Dans les activités de langage oral, ce sont les ICL offrant un modèle de production verbale (56,81%) qui sont plus importantes que celles fournissant un feedback du discours de l'enfant (42,76%). L'inverse est observé pour les activités métalinguistiques au sein desquelles les ICL de type feedback sont plus nombreuses (61,12% vs. 38,42%). Ces différences peuvent s'expliquer par

les objectifs des activités. En effet, dans les activités de langage oral, l'enfant doit (le plus souvent) produire un discours qui doit convenir tant sur le contenu que sur la forme. Or, les enfants dysphasiques présentant principalement des difficultés phonologiques et morphosyntaxiques, les orthophonistes reviennent sur leurs propos en offrant des reformulations (cf. 2.1.3). Dans les activités métalinguistiques, l'objectif est davantage de sensibiliser les enfants à certaines unités linguistiques et de les encourager. Par ailleurs, le plus souvent, le matériel linguistique est offert préalablement aux enfants. Ainsi, pour voir ces différences, il faut s'interroger plus particulièrement sur les fonctions des ICL produites par les orthophonistes en fonction des activités. (cf. Tableau 59).

**Tableau 59 - Distribution des ICL de type 'offre' en fonction des types d'activités<sup>77</sup>**

	ICL 'offre' de type modèle de production verbale						ICL 'offre' de type feedback				
	Reformulations	Corrections explicites	Formulations du non verbal	Interventions de synthèse	Propositions de réponse et/ou de déf.	Explications linguistiques	Reprises	Evaluations positives	Refus	Réponses ou approbations en oui/non	Total général
A. métalinguistique	17,90 %	0,68 %	0,91 %	1,37 %	12,88 %	4,68 %	10,26 %	44,36 %	5,59 %	0,91 %	877
A. de langage oral	33,05 %	0,98 %	0,56 %	2,95 %	14,49 %	4,78 %	8,58 %	28,13 %	5,63 %	0,42 %	711
A. de langage écrit	22,03 %	1,41 %	0,56 %	0,85 %	21,19 %	3,39 %	8,47 %	34,75 %	5,08 %	1,69 %	354
A. de répétition lexicale	22,45 %	0,00 %	0,00 %	6,12 %	18,37 %	0,00 %	8,16 %	34,69 %	0,00 %	10,20 %	49
Total général	24,16 %	0,90 %	0,70 %	1,96 %	15,07 %	4,37 %	9,29 %	36,61 %	5,37 %	1,10 %	1991

Selon l'activité en cours, certaines variations sont observées. En effet, la part des évaluations positives est plus importante dans les activités métalinguistiques (44,36%) que dans les autres activités. Les tâches réalisées dans les activités métalinguistiques étant le plus souvent complexes, l'enfant est souvent amené à réaliser deux sous-tâches. Ainsi, l'orthophoniste a l'opportunité d'évaluer l'accomplissement de ces deux sous-tâches ce qui explique la part

<sup>77</sup> Pour plus de lisibilité, nous n'avons pas reporté les pourcentages des interventions indécidables.

---

plus élevée des évaluations positives dans ces activités. De plus, la réalisation de tâches métalinguistiques est souvent difficile pour les enfants dysphasiques (cf. Chapitre II, Sanchez *et al.*, 2007), le rôle de l'orthophoniste est donc également de les encourager et les impliquer dans l'accomplissement de ces tâches. Ces formes d'encouragement passent notamment par des évaluations positives lorsqu'ils accomplissent correctement la tâche. Cette explication est confirmée par un autre résultat. Au sein des activités métalinguistiques, des variations importantes sont observées selon que les orthophonistes se focalisent sur des tâches métaphonologiques ou métamorphologiques. Par exemple, dans les tâches d'inversion phonémique, la part des évaluations positives est de 83,33% tandis qu'elle est de 24,39% dans les tâches métamorphologiques portant sur les genres. Ces résultats s'expliquent par le fait que les enfants ont plus de difficulté dans les tâches d'inversion phonémique que dans des tâches métamorphologiques. Les orthophonistes encouragent donc fortement les enfants à réaliser cette tâche notamment en évaluant leur discours positivement.

Par ailleurs, dans les activités de langage oral, le taux de reformulations est plus important (33,00%) que dans les autres activités. Comme nous l'avons déjà indiqué précédemment, l'objectif des activités de langage oral est d'amener l'enfant à parler et à s'exprimer de manière conforme à l'usage. Les orthophonistes reviennent donc fréquemment sur les propos des enfants en leur proposant un modèle de production verbale qui correspond à la tâche linguistique.

Enfin, dans les activités de langage écrit, la part des évaluations positives (34,75%), ainsi que celle des reformulations (22,03%) et des propositions de réponse et/ou de définition sont les plus élevées. La part des propositions de réponse et/ou de définition est plus élevée (21,19%) dans cette activité que dans les autres types d'activités. Ceci peut s'expliquer par le fait que les enfants ne sont qu'au début des acquisitions relatives au langage écrit puisqu'ils sont pour la plupart en cours préparatoire.

Dans les interactions orthophoniste-enfant dysphasique observées, les activités de langage oral étant les plus fréquentes, nous nous proposons de regarder de plus près les formes des ICL de type 'offre' dans ces activités (cf. Tableau 60).

**Tableau 60 - Distribution des ICL de type 'offre' dans les activités de langage oral**

	ICL offre de type 'modèle de production verbale'						ICL offre de type 'feedback'				Indécidable	Total général
	Formulations du non verbal	Interventions de synthèse	Explications /justifications linguistiques	Corrections explicites	Propositions de réponse et/ou de déf.	Reformulations	Reprises	Evaluations positives	Refus	Réponses		
Compréhension - Désignation d'images	5,26 %	0,00 %	31,58 %	5,26 %	5,26 %	10,53 %	0,00 %	31,58 %	10,53 %	0,00 %	0,00 %	19
Création de phrases	0,00 %	0,00 %	18,1 %	0,00 %	9,09 %	27,27 %	0,00 %	36,36 %	9,09 %	0,00 %	0,00 %	11
Description d'actions	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,52 %	7,58 %	40,91 %	6,06 %	39,3 %	4,55 %	0,00 %	0,00 %	66
Dénomination	0,00 %	2,64 %	5,28 %	1,47 %	17,8 %	25,8 %	14,0 %	24,0 %	7,33 %	0,88 %	0,59 %	341
Devinette	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	22,22 %	0,00 %	44,44 %	22,22 %	0,00 %	11,11 %	9
Description de référents	0,78 %	3,91 %	3,91 %	0,00 %	11,72 %	39,06 %	3,91 %	35,16 %	1,56 %	0,00 %	0,00 %	128
Demande formatée	2,25 %	2,25 %	2,25 %	0,00 %	19,10 %	41,57 %	0,00 %	26,97 %	5,62 %	0,00 %	0,00 %	89
Récit d'expériences personnelles	0,00 %	10,42 %	2,08 %	0,00 %	6,25 %	54,17 %	8,33 %	18,75 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	48
Total général	0,56 %	2,95 %	4,78 %	0,98 %	14,49 %	33,05 %	8,58 %	28,13 %	5,63 %	0,42 %	0,32 %	711

Tout d'abord, dans les activités de langage oral en compréhension, les ICL de type 'offre' se répartissent différemment de celles produites dans les activités de langage oral en expression. Dans les premières, ce sont les évaluations positives (31,58%) et les explications linguistiques (31,58%) qui sont le plus fréquemment produites. On ne s'étonne pas de voir d'une part que le taux de reformulations (10,53%) est bien moins élevé dans cette activité que dans les autres et, d'autre part, que les orthophonistes ne reprennent pas le discours des enfants (0% de reprises ou d'interventions de synthèse). Il ne peut pas y avoir de reformulations ou de

reprises dans une activité où les enfants ne sont pas contraints de parler. Ils peuvent accomplir la tâche en désignant tout simplement une image par un pointage.

Ensuite, dans les activités de langage oral en expression, ce sont principalement des variations du taux de reformulations qui sont observées en fonction des tâches spécifiques à accomplir. Ainsi, nous nous proposons de nous focaliser plus précisément sur les reformulations.

#### 2.1.5. LES REFORMULATIONS EN SITUATION DE REEDUCATION ORTHOPHONIQUE

Parmi les ICL de type ‘offre’, quelle que soit l’activité en cours, la part des reformulations est importante (24,16%, cf. Tableau 57) et plus encore dans les activités de langage oral (33,05%, cf. Tableau 60). La reformulation est souvent considérée comme une stratégie mise en place par le professionnel (Thibault & Pitrou, 2012 ; Coquet & Ferrand, 2004) pour maintenir l’interaction et l’intercompréhension avec le patient et pour présenter des modèles de production verbale (de Weck, 1998 ; Rodi, 2011). Or, dans la littérature, il y a très peu de données sur les reformulations employées par les orthophonistes en séance de rééducation. Nous proposons d’étudier plus finement les reformulations dans les activités de langage oral puis le type de reformulation en fonction du niveau linguistique focalisé (phonologique, lexical, morphosyntaxique).

Les reformulations produites par les orthophonistes seront observées en deux temps : nous mettons en évidence les caractéristiques des reformulations sur l’ensemble des activités (cf. 2.1.5.1), puis plus spécifiquement au sein des activités de langage oral (cf. 2.1.5.2).

##### 2.1.5.1 Les reformulations : résultats généraux

Comme nous l’avons déjà dit, presque un quart des ICL de type ‘offre’ sont des reformulations (cf. Tableau 57). Regardons si ce taux varie en fonction des séances de rééducation (cf. Tableau 61).

**Tableau 61 - Taux de reformulations produites par les orthophonistes en fonction des séances de rééducation**

	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PO7	Total général
O. Samuel	36,44%	41,67%	32,65%	23,61%	18,75%	26,67%	10,98%	27,35%
O. Etelle	22,45%	7,52%	25,00%	19,08%	13,58%	16,30%	14,02%	16,17%
O. Julie	31,34%	30,00%	31,11%	39,39%	29,23%	22,50%	11,84%	27,58%
O. Ambroise	29,09		35,56%		47,47%			39,70%

En fonction des séances de rééducation, il n'y a pas d'évolution régulière des reformulations dans le discours des orthophonistes. Toutefois, il semble y avoir une diminution de ce taux dans le discours des orthophonistes de Samuel, d'Etelle et de Julie entre les premières et les dernières séances de rééducation. En revanche, le taux de reformulations dans le discours de l'orthophoniste d'Ambroise augmente entre la première (29,09%) et la dernière (47,47%) séance. Il est toutefois difficile de comparer les taux de reformulations d'une séance à l'autre puisque les activités ne sont pas identiques.

Différents types de reformulations ont été distingués en fonction de l'aspect langagier ciblé. Elles peuvent être de type phonologique, morphosyntaxique ou lexical (cf. paragraphe 2.1.1 de ce chapitre pour des exemples). Le Tableau 62 présente la répartition des types de reformulations en fonction des orthophonistes.

**Tableau 62 - Types de reformulations en fonction des orthophonistes sur l'ensemble des activités**

Reformulations :	Phonologiques	Morpho-syntaxiques	Lexicales	Indécidable	Total Général
O. Samuel	74,63%	21,64%	3,73%	0,00%	134
O. Etelle	60,47%	30,23%	6,98%	2,33%	129
O. Julie	68,35%	20,86%	10,79%	0,00%	139
O. Ambroise	65,82%	30,38%	3,80%	0,00%	79
Total général	67,57%	25,16%	6,65%	0,62%	481

De manière générale, la part des reformulations phonologiques (67,57%) est plus élevée que celles des reformulations morphosyntaxiques (25,16%) et des reformulations lexicales (6,65%). Quelques variations selon les interlocuteurs des orthophonistes sont observées. En effet, l'orthophoniste de Samuel produit proportionnellement davantage de reformulations phonologiques (74,63%) que les autres orthophonistes. La part des reformulations morphosyntaxiques est plus importante dans le discours des orthophonistes d'Etelle (30,23%) et d'Ambroise (30,38%) que dans celui des autres orthophonistes. Enfin, la part des reformulations lexicales est plus importante dans le discours de l'orthophoniste de Julie (10,79%) que dans celui des autres orthophonistes.

Les types de reformulations permettent d'avoir des informations également sur les caractéristiques des discours des enfants. L'importance des reformulations phonologiques met en relief les difficultés phonologiques des enfants malgré leur âge.

### 2.1.5.2 *Les reformulations dans les activités de langage oral*

Nous avons constaté que le taux de reformulations varie en fonction de la tâche à accomplir dans les activités de langage oral (cf. Tableau 60). Par exemple, le taux de reformulations est de 54,17% dans les récits d'expériences personnelles ou de 40,91% dans les descriptions d'actions tandis qu'il est de 25,81% dans les activités de dénomination. Les reformulations prennent appui sur le discours de l'interlocuteur. Dans chacune de ces activités, la tâche linguistique se réalise de différentes manières. Dans les activités de dénomination, la forme ciblée est un syntagme nominal isolé tandis que dans les descriptions d'actions, c'est une phrase complète qui est visée et dans les récits d'expériences personnelles, l'enfant doit produire un discours. Plus l'unité ciblée par la tâche linguistique est grande (phrase, discours vs. syntagme nominal, par exemple), plus les orthophonistes ont d'opportunités d'intervenir suite à des productions non conformes à l'usage. En outre, dans les activités structurées (dénomination, description de référents isolés, description d'actions, etc.), les locuteurs ont un support visuel qui est l'objet de la verbalisation. Ainsi, il est très rare que les orthophonistes ne comprennent pas le sens de l'intervention de l'enfant. Dans ce cas, les reformulations sont produites dans le but de présenter un modèle de production conforme à l'usage. Or, dans les activités non structurées (récit d'expériences personnelles), les orthophonistes ne connaissent pas préalablement ce que les enfants souhaitent évoquer. Dans ces activités, elles doivent donc également confirmer leur interprétation des intentions communicatives de l'enfant, c'est pourquoi les reformulations s'inscrivent davantage dans des ICL plurifonctionnelles dans les activités non structurées (61,54% des reformulations) que dans les activités structurées (49,28% des reformulations). Dans des activités non structurées, les reformulations sont produites sous forme de questions fermées qui sont des demandes de confirmation (81,25%), alors que dans les activités structurées, les reformulations sont accompagnées soit d'autres reformulations soit d'évaluations positives (60,78%). Les reformulations ne s'inscrivent donc pas toujours dans des ICL ayant les mêmes fonctions (demandes de confirmation, évaluations positives, etc.) et sont fortement liées aux types d'activités. Cependant, comme Clark (2006) et Clark & Bernicot (2008) l'ont indiqué, les reformulations ont toutes pour fonction de signaler l'attention qu'on porte à ce que dit l'interlocuteur, de constater l'usage du langage et de ratifier le discours d'autrui.

Au sein des activités de langage oral, les reformulations sont fortement présentes dans le discours des orthophonistes. Toutefois, une différence avait déjà été observée entre les activités ciblant le versant de la compréhension (10,53% des ICL de type ‘offre’) et celles ciblant le versant de l’expression (35,86% des ICL de type ‘offre’). Au sein des activités se centrant sur la compréhension du langage oral, les enfants n’étant pas contraints de s’exprimer, l’orthophoniste ne peut pas avoir l’opportunité de revenir sur les propos de l’enfant dans le but de lui offrir un modèle de production verbale. Ainsi, pour rendre plus fiables nos résultats, nous proposons de nous focaliser seulement sur les reformulations produites dans le cadre des activités de langage oral en expression.

Le Tableau 63 présente les reformulations produites par les orthophonistes dans les activités de langage oral en expression et en fonction des séances de rééducation.

**Tableau 63 - Taux de reformulations produites par les orthophonistes dans les activités de langage oral en expression**

	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PO7	Total général
Samuel	37,68%	47,73%	60,00%		57,14%	54,55%	16,67%	45,06%
Etelle	33,33%	8,11%	33,33%	21,82%		24,24%	16,98%	22,73%
Julie	30,16%	53,13%	21,43%	60,00%	37,50%		27,27%	41,07%
Ambroise	32,26%		35,56%					34,21%

Il n’y a pas d’évolution régulière du taux de reformulations d’une séance à une autre mais une tendance à la baisse est observée dans le discours des orthophonistes de Samuel, Etelle et Julie. Les reformulations sont fortement liées aux productions des enfants. Ainsi, nous pouvons dire que cette tendance à la diminution des reformulations est un ajustement au discours des enfants.

Observons maintenant sur quels aspects se focalisent les reformulations. (cf. Tableau 64).

**Tableau 64 – Types de reformulations en fonction des orthophonistes dans les activités de langage oral en expression**

Reformulations :	Phonologiques	Morpho-syntaxiques	Lexicales	Indécidable	Total Général
O. Samuel	68,49%	27,40%	4,11%	0,00%	73
O. Etelle	55,38%	32,31%	9,23%	3,08%	65
O. Julie	68,12%	21,74%	10,14%	0,00%	69
O. Ambroise	69,23%	26,92%	3,85%	0,00%	26
Total général	64,81%	27,04%	7,30%	0,86%	233

Les résultats semblent similaires à ceux observés pour l'ensemble des activités (cf. Tableau 62). Dans les activités de langage oral en expression, les reformulations sont majoritairement phonologiques (64,81%) quelle que soit l'orthophoniste. L'orthophoniste d'Etelle produit légèrement plus de reformulations morphosyntaxiques (32,31%) que les autres orthophonistes (27,40% pour l'orthophoniste de Samuel, 21,74% pour celle de Julie et 26,92% pour celle d'Ambroise). Les reformulations lexicales sont moins nombreuses (7,30%) que les autres types de reformulations.

Nos données étant relativement hétérogènes, il est assez difficile d'observer une éventuelle évolution des types de reformulations en fonction des séances de rééducation. Cependant, nous pouvons donner un exemple particulier des activités de récits d'expériences personnelles dans les interactions entre Samuel et son orthophoniste. En PO2, l'orthophoniste de Samuel produit un total de 14 reformulations dont 12 sont phonologiques et 1 est morphosyntaxique. En PO5, elle produit un total de 4 reformulations dont 3 sont phonologiques et 1 est morphosyntaxique. Dans cette activité, nous ne pouvons pas dire qu'il y a évolution du type de reformulations. En revanche, nous pouvons affirmer que l'orthophoniste produit un nombre moins élevé de reformulations. Ce qui nous donne davantage d'indications sur l'évolution des compétences langagières de Samuel. Ce résultat montre une certaine évolution des compétences phonologiques de l'enfant dans une activité non structurée. En effet, il met en évidence que l'orthophoniste de Samuel est en mesure de le comprendre dans le cadre d'un échange communicationnel dont le contenu n'est pas connu préalablement et que le nombre de retours sur ses productions verbales est moins important et donc moins nécessaires pour l'enfant.

## 2.2 LES ICL DE TYPE 'DEMANDE'

Les ICL peuvent être soit de type 'offre' soit de type 'demande'. Les ICL de type 'demande' peuvent se situer en amont ou réagir au discours de l'autre. Cependant, même lorsque ces interventions se situent totalement en amont dans la séquence, les orthophonistes prennent appui sur d'autres discours préalablement produits dans d'autres activités ou dans d'autres séances de rééducation. Elles orientent les productions verbales des enfants dysphasiques dans le but de les aider à réaliser une tâche linguistique. Elles ont donc une place anticipatrice et contraignent l'autre à réagir.

Tout d'abord, nous présentons les formes des ICL de type 'demande' (cf. 2.2.1) et leur distribution dans le discours des orthophonistes (cf. 2.2.2), ensuite deux formes particulières d'ICL sont analysées, à savoir les questions métalinguistiques (cf. 2.2.3) et les demandes de dénomination (cf. 2.2.4).

### 2.2.1 FONCTIONS DES ICL DE TYPE 'DEMANDE'

Dix ICL de type 'demande' ont été identifiées :

1. Les **demandes de dénomination** comme '*tu te souviens ? tout ça c'était le : + = ((en désignant plusieurs dessins sur le cahier))*' (ORT 11, Corpus d'Etelle PO1), ou '*qu'est-ce que c'est ?*' (ORT 75, Corpus de Julie PO4).
2. Les **demandes de déchiffrage** (ou de lecture) comme '*alors a n ça fait quoi ?*' (ORT 136, Corpus d'Etelle, PO6) et les **demandes d'écriture** ('*alors vas-y j écris-le j*', ORT 160, Corpus d'Etelle PO3)<sup>78</sup>
3. Les **demandes de formulations verbales** qui regroupent : *les demandes de description d'états* ('*et là le lapin il est où ? = ((montre l'image suivante))*'), ORT 177, Corpus d'Etelle, PO4) ou *les demandes de description d'actions* ('*donc tu vas dire / il :: + = ((mime l'action de courir avec ses bras))*'), ORT 199 Corpus d'Etelle PO3) ou les demandes de phrases formatées ('*alors dans la famille +*' ORT 93, Corpus d'Ambroise PO3).<sup>79</sup>
4. Les **demandes de répétition** explicites ou implicites d'éléments (syntagmes, phrases, etc.) produits précédemment soit par l'orthophoniste soit par l'enfant soit par les deux locuteurs, comme par exemple '*qu'est-ce qu'il y a dans la famille des animaux ?*' (ORT 214, Corpus de Julie PO2), '*vas-y redis-moi j = ((en pointant du doigt le premier jeton))*' (ORT 95, Corpus d'Etelle PO2).
5. Les **demandes de reformulation** : lorsque l'orthophoniste demande à l'enfant de revenir sur sa production verbale comme dans l'intervention suivante '*elle a mis la chaise dans = ((mime le geste 'dans' avec ses deux mains)) le placard ?*' (ORT 21, Corpus d'Etelle PO3, cf. Exemple 67, p. 321)

---

<sup>78</sup> Nous avons décidé de regrouper ces deux catégories car elles sont toutes les deux liées à l'écrit.

<sup>79</sup> Nous avons décidé de regrouper ces trois catégories car elles sont toutes spécifiques à une activité particulière. Cependant, ces demandes ciblent toute la production d'un énoncé.

6. Les **questions de type métalinguistique** qui peuvent se situer à tous les niveaux langagiers comme par exemple sur un aspect phonologique en ORT 123 dans l'Exemple 98.

**Exemple 98 - ICL de type question métalinguistique - Corpus de Julie (PO4)**

ORT 123 - qu'est-ce que tu entends au début de TOMate ?

JUL 123 - [to] .

ORT 124 - et le premier son c'est : +

JUL 124 - ((en pleurnichant)) mais je sais :: !\* = ((en se poussant en arrière sur sa chaise))

7. Les **demandes de désignation d'images** lorsque l'orthophoniste souhaite interroger l'enfant sur la compréhension
8. Les **demandes de clarification** servent le plus souvent à attirer l'attention de l'autre sur un éventuel problème de compréhension (*'quel quoi ? quel ballon ?'* ORT 314, Corpus de Julie PO1).
9. Les **demandes de confirmation** présentent l'interprétation de l'intervention précédente de l'interlocuteur et demandent la validation de cette interprétation. Ce type de demande suppose une réponse de la part de l'interlocuteur en 'oui' ou 'non'. Toutefois, dans le cas d'une interprétation erronée de l'intervention l'interlocuteur répète ou reformule son intervention précédente.
10. Les **refus** des interventions et propositions de réponse de l'enfant (cf. ORT 21, Exemple 70)

**Reprenons l'Exemple 70 – Séquence 'le tire-bouchon', Corpus de Samuel (PO7)**

ORT 20 - [...] {ça} ?

SAM 21 - [vi] {vis} . = ((fait le geste Borel-Maisonny [f]))

ORT 21 - c'est pas une vis ça . = ((montre le cahier))

SAM 22 - c'est [twa] {quoi} ?

ORT 22 - c'est pour ouvrir les bouteilles . on utilise un : +

SAM 23 - tire-bouchon . = ((fait le geste Borel-Maisonny [f]))

ORT 23 - voilà .

L'usage de l'ébauche est très fréquent dans le discours des orthophonistes (Coquet & Ferrand, 2004). Elle peut avoir différentes fonctions. Nous avons donc pris la décision de ne pas considérer l'ébauche comme une catégorie parmi les ICL de type 'demande' mais d'analyser la fonction de l'intervention et donc s'il s'agit d'une demande de dénomination, d'une demande de reformulation, etc. Pour pouvoir identifier la fonction de l'ébauche, il est

nécessaire d'une part de regarder l'intervention précédente de l'orthophoniste qui en principe peut accompagner l'ébauche, et d'autre part, d'observer ce qui est attendu par l'orthophoniste.

L'Exemple 99 est extrait d'une activité de dénomination. L'orthophoniste produit deux questions dont l'une sous forme d'ébauche.

**Exemple 99 - Cas des ébauches - Corpus d'Etelle PO1**

- ORT 15 - mhm tout ça c'est quoi ? = ((continue de pointer les dessins))
- ETE 15 - des : ((en chuchotant)) {xxx}\*
- ORT 16 - comment ça s'appelle ? les couteaux / les verres / les bols / c'est de la :: v-+
- ETE 16 - vaisselle .
- ORT 17 - très bien .

En ORT 16, l'ébauche est considérée comme une demande de dénomination. L'ébauche est une stratégie mise en place par l'orthophoniste pour aider l'enfant à produire le terme attendu ('vaisselle').

2.2.2 RESULTATS DES ICL DE TYPE 'DEMANDE'

Le Tableau 65 présente la distribution des ICL de type 'demande' en fonction des orthophonistes. Globalement, les orthophonistes produisent principalement des demandes métalinguistiques (29,32%), des demandes de dénomination (26,31%) et des demandes de lecture ou d'écriture (12,67%). En revanche, les taux de demandes de confirmation (7,86%), de répétition (6,75%) et de reformulation (5,10%) sont moins importants que les autres formes.

**Tableau 65 - Distribution des ICL de type 'demande' en fonction des orthophonistes**

Demandes de :	Lecture ou écriture	Clarification	Confirmation	Formulation verbale	Dénomination	Désignation	Reformulation	Refus	Questions métalinguistiques	Répétition	Total général
O. Samuel	9,09%	1,41%	8,69%	2,63%	33,13%	0,40%	5,66%	8,69%	23,23%	7,07%	495
O. Etelle	7,93%	0,85%	8,17%	5,61%	26,59%	0,24%	6,71%	5,24%	32,07%	6,59%	820
O. Julie	18,58%	0,34%	5,74%	8,45%	20,27%	0,51%	3,38%	1,86%	34,46%	6,42%	592
O. Ambroise	26,80%	0,00%	11,76%	6,54%	26,14%	0,65%	1,31%	4,58%	14,38%	7,84%	153
Total général	12,67%	0,78%	7,86%	5,78%	26,31%	0,39%	5,10%	5,05%	29,32%	6,75%	2060

Quelques différences entre les orthophonistes sont observées. Par exemple, l'orthophoniste de Samuel produit davantage de demandes de dénomination (33,13%) que les autres orthophonistes et l'orthophoniste d'Ambroise demande à l'enfant de lire ou d'écrire davantage (26,80%) que les autres orthophonistes (9,09% et 7,93%) et plus souvent que lorsqu'elle interagit avec Julie (18,58%).

Les formes produites sont bien évidemment dépendantes des difficultés de l'enfant puisque les demandes, les questions sont des outils pour orienter l'enfant dans l'accomplissement de la tâche. Parallèlement, elles sont également fortement influencées par le type d'activité (cf. Tableau 66). En effet, le taux des questions métalinguistiques est plus élevé dans les activités métalinguistiques (56,12%) que dans les autres activités, et les taux de demandes de productions verbales (descriptions de référents isolés, de phrases formatées et descriptions d'actions) et de demandes de dénomination sont plus importants dans les activités de langage oral (respectivement 14,94% et 41,82%) que dans les autres activités.

**Tableau 66 - Distribution des ICL de type 'demande' en fonction des types d'activités**

Demandes de : Activités :	Lecture ou écriture	Clarification	Confirmation	Formulation verbale	Dénomination	Désignation	Reformulation	Refus	Questions métalinguistiques	Répétition	Total général
Métalinguistiques	4,37 %	0,11 %	5,64 %	1,17 %	21,51 %	0,00 %	2,88 %	5,11 %	56,12 %	3,09 %	1816
De langage oral	2,42 %	1,28 %	11,52 %	14,94 %	41,82 %	0,85 %	8,25 %	3,13 %	8,53 %	7,25 %	1417
De langage écrit	58,21 %	1,73 %	6,05 %	0,86 %	5,48 %	0,58 %	4,32 %	9,80 %	4,90 %	8,07 %	702
De répétition lexicale	1,41 %	0,00 %	9,86 %	0,00 %	38,03 %	0,00 %	7,04 %	0,00 %	0,00 %	43,66 %	120
Total général	12,67 %	0,78 %	7,86 %	5,78 %	26,31 %	0,39 %	5,10 %	5,05 %	29,32 %	6,75 %	100,00 %

Les questions métalinguistiques et les demandes de dénomination sont les deux formes les plus produites par les orthophonistes. Nous proposons donc de les observer de plus près.

### 2.2.3 LES QUESTIONS METALINGUISTIQUES

Les questions métalinguistiques peuvent toucher différents niveaux linguistiques : la phonologie, la sémantique, la morphosyntaxe et le discours. Les orthophonistes posent

principalement des questions métaphonologiques (67,72%) ou métasémantiques (28,81%) (cf. Tableau 67).

**Tableau 67 - Types de questions métalinguistiques en fonction des orthophonistes**

Niveau linguistique :	Phonologie	Sémantique	Morphosyntaxe	Discours	Total général (N=)
O. Samuel	76,52%	20,87%	0,87%	1,74%	115
O. Etelle	80,23%	12,93%	6,84%	0,00%	263
O. Julie	46,08%	53,92%	0,00%	0,00%	204
O. Ambroise	72,73%	27,27%	0,00%	0,00%	22
Total général	67,72%	28,81%	3,15%	0,33%	604

Les questions métaphonologiques manipulent en principe trois unités phonologiques : la syllabe, la rime et le phonème.

L'Exemple 100 est extrait d'une activité métaphonologique de segmentation lors de la deuxième séance de rééducation entre Etelle et son orthophoniste.

**Exemple 100- Extrait d'une activité métaphonologique - Corpus d'Etelle (PO2)**

- ORT 22 - *tu te souviens de tous les sons qu'il y avait dans BAR :bie ?*  
 ETE 21 - mhm : . un [pa]  
 ORT 23 - ((fait une légère grimace))  
 ETE 22 - oh non ! me souviens p(l)us .  
 ORT 24 - mais si si vas-y<sub>i</sub> il suffit d'écouter le mot .  
 ETE 23 - [pa]  
 ORT 25 - BAR ::bie.  
 ETE 24 - un [p] un [a]  
 ORT 26 - c'est des : →[p] ça fait quoi ?  
 ETE 25 - oh non . [py]  
 ORT 27 - [p] et [a] ?  
 ETE 26 - [pa ::] [...]

En ORT 22, l'orthophoniste pose une question métaphonologique à l'enfant. Celle-ci porte sur le phonème et plus précisément sur la segmentation en phonèmes du terme '[baʁbi]' (comme en ORT 25, ORT 26).

**Tableau 68 - Distribution des questions métaphonologiques en fonction des orthophonistes**

	Syllabe	Rime	Phonème	Total général
O. Samuel	38,64%	17,05%	44,32%	88
O. Etelle	27,49%	0,00%	72,51%	211
O. Julie	52,13%	0,00%	47,87%	94
O. Ambroise	50,00%	0,00%	50,00%	16
Total général	36,43%	3,67%	59,90%	409

Dans les activités observées, les questions métaphonologiques ciblent le plus souvent le phonème comme unité linguistique (59,90%) ou la syllabe (36,43%) (cf. Tableau 68). Seule l'orthophoniste de Samuel pose des questions métaphonologiques sur la rime (17,05%).

Parmi les questions métasémantiques, les orthophonistes peuvent demander aux enfants de définir un terme ou d'en donner des caractéristiques, de regrouper un ensemble d'items, de trouver un intrus dans un ensemble d'items, de donner un hyperonyme ou un hyponyme.

L'Exemple 101 est extrait d'une activité de demande formatée. Julie souhaite avoir l'item 'le lit'.

**Exemple 101 – Questions métasémantiques, Corpus de Julie (PO2)**

- JUL 183 - dans la famille [destʁãspøʁ] {des transports} / j'ai envie le lit .  
 ORT 192 - c'est la famille des transports ?  
 ORT 192 - c'est un transport un lit ? tu te déplaces toi dans un lit ?  
 JUL 184 - [minli].  
**ORT 193 - c'est la famille des : +**  
 JUL 185 - meubles .  
 ORT 194 - meubles . d'accord .  
 ORT 194 - alors dans les :: +  
 JUL 186 - lits / dans meu- meubles / je veux le lit .  
 ORT 195 - tiens<sub>i</sub> = ((tend la carte à Julie))  
 JUL 187 - ((prend la carte))  
 JUL 187 - et dans la famille des meubles / j'ai envie des le livre / la [bo] la les livres .

Dans cet exemple, l'orthophoniste revient sur la demande formatée produite par Julie. Cette dernière associe l'item 'lit' à la famille 'des transports' au lieu de l'associer à la famille 'des meubles', ce qui amène l'orthophoniste à interroger l'enfant sur la relation entre les lexèmes 'lit' et 'transport' (ORT 192) ainsi que sur les caractéristiques sémantiques d'un lit (ORT 192). Par la suite, l'orthophoniste demande à l'enfant d'associer l'item 'lit' à sa classe en demandant un hyperonyme ('c'est la famille des : +', ORT 193).

**Tableau 69 - Distribution des questions métasémantiques en fonction des orthophonistes**

	Définition	Hyponyme	Hypéronyme	Intrus	Regrouper des items	Total général
O. Samuel	25,00%	58,33%	4,17%	0,00%	12,50%	24
O. Etelle	58,82%	8,82%	8,82%	0,00%	23,53%	34
O. Julie	74,55%	3,64%	10,00%	7,27%	4,55%	110
O. Ambroise	33,33%	33,33%	33,33%	0,00%	0,00%	6
Total général	63,22%	13,22%	9,77%	4,60%	9,20%	174

Le plus souvent (cf. Tableau 69), les orthophonistes demandent aux enfants de définir l’item cible (63,22%).

Seuls les orthophonistes de Samuel et d’Etelle produisent des questions métalinguistiques qui se situent au niveau morphosyntaxique. Ces questions peuvent porter sur le déterminant, le nom, le pronom personnel ou le pronom relatif. L’orthophoniste de Samuel ne pose qu’une question métalinguistique portant sur un pronom relatif. Les questions posées par l’orthophoniste d’Etelle portent le plus souvent sur le pronom personnel (66,67%, cf. Tableau 70) comme dans l’exemple suivant.

**Exemple 102- Question métamorphosyntaxique - Corpus d’Etelle (PO1)**

ORT 153 - et à la place de UNE carotte on dit IL :: ou on dit ELLE : ? c’est un mot fille ou c’est un mot garçon ?

(5 sec)

ORT 154 - on dit UN carotte ou UNE carotte ?

ETE 156 - UNE [kɔʁɔs] {carotte} c’est {les filles} .

Dans l’Exemple 102, les interventions de l’orthophoniste en ORT 153 et 154 sont des questions métalinguistiques et se focalisent soit sur la production d’un pronom personnel en position sujet (ORT 153) soit sur l’accord du déterminant avec le nom (ORT 154).

**Tableau 70 - Distribution des questions métamorphosyntaxiques en fonction des orthophonistes**

	Déterminant	Nom	Pronom personnel	Pronom relatif	Total général
O. Samuel	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	1
O. Etelle	16,67%	16,67%	66,67%	0,00%	18
Total général	15,79%	15,79%	63,16%	5,26%	19

Seuls deux questions métalinguistiques portent sur l’interaction. Samuel et son orthophoniste jouent à un jeu qui s’inscrit dans une activité métaphonologique portant sur la rime. L’Exemple 103 est extrait de cette activité. L’enfant initie une nouvelle séquence en piochant une carte.

**Exemple 103 - Questions métadiscursives – Corpus de Samuel (PO4)**

*L’orthophoniste demande à Samuel de dénommer un item.*

SAM 86 - bah :: [e] {pas} connais son nom ?

ORT 88 - bah qu’est-ce que tu fais quand tu connais pas ? et on dit pas je pas connais dis donc .

SAM 87 - je ne [tone] {connais} pas .

ORT 89 - ((fait un signe de confirmation de la tête)) ah je préfère . alors si tu connais pas qu’est-ce que tu fais ?

SAM 88 - ((en chuchotant)) {j’en sais rien} \*

ORT 90 - bah tu me demandes j

(2 sec)

ORT 91 - non ?

SAM 89 - (c') est [twa] {quoi} ?

L'orthophoniste en ORT 88 et ORT 89 pose des questions métadiscursives. Elle demande à l'enfant ce qu'il convient de faire lorsqu'on se trouve dans la situation où on ne connaît pas l'item et l'invite à lui demander de l'aide.

En résumé, les questions métalinguistiques des orthophonistes se centrent le plus souvent sur des aspects liés à la phonologie et au niveau phonémique. Les questions métasémantiques, métamorphosyntaxiques et métadiscursives sont relativement rares.

#### 2.2.4 LES DEMANDES DE DENOMINATION

Toutes activités confondues, les demandes de dénomination sont fortement présentes dans le discours des orthophonistes. En observant nos données, nous avons constaté que toutes ces demandes n'étaient pas semblables. En effet, certaines sont constituées d'indices linguistiques tandis que d'autres non. Les indices linguistiques sont une source d'information(s) supplémentaire(s) et complémentaire(s) au support visuel présenté aux enfants.

Dans l'exemple ci-dessous et déjà vu précédemment, l'enfant doit dénommer l'item cible 'le tire-bouchon'.

##### Exemple 70 – Séquence 'le tire-bouchon', Corpus de Samuel (PO7)

ORT 20 - [...] {ça} ?

SAM 21 - [viʃ] {vis} . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))

ORT 21 - c'est pas une vis ça . = ((montre le cahier))

SAM 22 - c'est [twa] {quoi} ?

ORT 22 - c'est pour ouvrir les bouteilles . on utilise un : +

SAM 23 - tire-bouchon . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))

ORT 23 - voilà .

Dans l'Exemple 70, l'enfant propose une première dénomination (SAM 21) qui est reformulée et refusée par l'orthophoniste (ORT 21). Samuel demande alors explicitement la dénomination à son interlocuteur. Après avoir apporté une définition à l'enfant, l'orthophoniste fait une nouvelle demande de dénomination sous forme d'ébauche ('on utilise un : +') et propose deux indices linguistiques ('c'est pour ouvrir les bouteilles' et 'un') qui permettront à l'enfant de produire la dénomination attendue (SAM 23). Au sein de cette séquence, l'enfant se trouve en difficulté pour dénommer l'item ciblé. L'orthophoniste ne donne pas immédiatement la réponse à l'enfant, mais elle l'aide à produire la dénomination. L'aide proposée aboutit ici à la

réussite de la tâche. Il y a donc une différence entre les demandes constituées d'indices comme '*c'est pour ouvrir les bouteilles . on utilise un : +*' et les demandes absolues de type '*c'est quoi ?*' ou '*qu'est-ce que c'est ?*', selon qu'elles offrent ou non des indices linguistiques à l'interlocuteur.

Nous avons donc distingué les demandes de dénomination absolues à savoir celles qui ne sont pas constituées d'indices, de celles qui sont constituées d'indices linguistiques. Le Tableau 71 présente la distribution des types de demandes de dénomination au sein de l'ensemble des activités analysées.

**Tableau 71 - Types de demandes de dénomination en fonction des orthophonistes**

Demandes de dénomination :	Absolues	Constituées d'indices linguistiques	Total général
O. Samuel	40,85%	59,15%	164
O. Etelle	27,52%	72,48%	218
O. Julie	71,67%	28,33%	120
O. Ambroise	55,00%	45,00%	40
Total général	43,36%	56,64%	542

Lorsque les orthophonistes demandent de dénommer un item, elles proposent fréquemment un indice linguistique aux enfants (56,64%). Toutefois, des différences sont observées en fonction des orthophonistes. En effet, les orthophonistes de Samuel et d'Etelle produisent davantage d'indices linguistiques (respectivement 59,15% et 72,48%) que l'orthophoniste d'Ambroise et de Julie. Cette dernière produit plus de demandes de dénomination absolues (71,67% en interaction avec Julie et 55% en interaction avec Ambroise) que de demandes de dénomination constituées d'indices. Cette différence est-elle liée à une spécificité de l'orthophoniste ou à une adaptation au discours des enfants ? Pour y répondre, il nous semble nécessaire d'observer les types de demande de dénomination en fonction du degré de difficulté des enfants à réaliser la tâche.

Afin de rendre plus fiable les résultats, nous proposons de regarder cette forme d'ICL dans les activités de dénomination. Les résultats présentés désormais dans ce paragraphe se limitent donc aux activités de dénomination. Nous avons déjà vu dans des exemples précédents que les orthophonistes pouvaient ne pas avoir les mêmes conduites selon le type d'activité. Par exemple, dans les activités métaphonologiques, s'il y a une sous-tâche de dénomination à réaliser par l'enfant et qu'il a des difficultés, l'orthophoniste peut être amenée à lui offrir le signe linguistique de manière immédiate. Or, cette conduite est bien entendu impossible dans

les activités de dénomination car c'est la tâche principale et unique de l'activité en cours. Paradoxalement, face à la difficulté de l'enfant, cette conduite est également observée dans les activités de dénomination pour un seul item 'le buffet' par toutes les orthophonistes. Contrairement aux autres items, face à la première marque explicite de difficulté à les dénommer, les orthophonistes produisent immédiatement la dénomination attendue.

L'Exemple 104 est extrait d'une activité de dénomination et concerne l'item 'le buffet'.

**Exemple 104 – Séquence 'le buffet' tiré d'une activité de dénomination – Corpus de Samuel (PO2)**

ORT 113 - [...] (alors) moi je vais te montrer j(e) en ai encore . ((pose une paire sur la table)) // j'ai celui-là : . = ((en montrant l'image)) comment il s'appelle ce meuble là ?

(4 sec)

ORT 114 - le :: / buffet .

SAM 115 - le bu:ffet ?

ORT 115 - le buffet pour ranger la vaisselle . = ((écrit le mot dans le cahier)) [...]

Dans cette séquence, suite à la demande de dénomination de l'orthophoniste en ORT 113, Samuel ne réagit pas. Cette absence de réaction est une marque implicite de la difficulté de l'enfant à dénommer l'item. Ici, l'orthophoniste n'emploie pas de stratégie pour amener l'enfant à produire la dénomination mais l'offre directement à l'enfant (ORT 114). Ce cas de figure est relativement rare dans les activités de dénomination et il n'est observé que pour l'item 'le buffet'. On suppose que cela est lié au fait que c'est un terme qui est relativement peu employé de nos jours et qui n'est pas ou peu connu par les enfants. Ainsi, les orthophonistes proposent directement la réponse aux enfants.

Voici la distribution des types de demandes de dénomination en fonction des orthophonistes et des séances de rééducation pour les activités de dénomination (cf. Tableau 72).

**Tableau 72 - Types de demandes de dénomination dans les activités de dénomination en fonction des orthophonistes et des séances de rééducation**

Orthophoniste de	Phase d'observation	Demandes de dénomination absolues	Demandes de dénomination constituées d'indices	Total général
Samuel	PO1	50,00%	50,00%	40
	PO2	41,38%	58,62%	29
	PO3	43,75%	56,25%	16
	PO6	80,00%	20,00%	5
	PO7	0,00%	100,00%	1
Total Samuel		47,25%	52,75%	91
Etelle	PO1	37,50%	62,50%	8
	PO2	8,70%	91,30%	23
	PO3	28,57%	71,43%	14
	PO4	33,33%	66,67%	3
	PO6	27,27%	72,73%	11
	PO7	12,00%	88,00%	25
Total Etelle		19,05%	80,95%	84
Julie	PO1	70,83%	29,17%	24
	PO2	50,00%	50,00%	2
	PO3	72,41%	27,59%	29
Total Julie		70,91%	29,09%	55
Ambroise	PO1	25,00%	75,00%	8
	PO3	68,75%	31,25%	16
Total Ambroise		54,17%	45,83%	24
Total général		43,70%	56,30%	254

Les activités de dénomination sont celles qui reviennent le plus fréquemment dans nos données. Paradoxalement, dans ces activités, les demandes de dénomination peuvent être peu nombreuses lors de certaines séances de rééducation. Par exemple, lors de la septième séance du corpus de Samuel, l'orthophoniste produit une seule demande de dénomination, celle d'Etelle en produit huit lors de la première séance et trois lors de la quatrième séance. Il est donc difficile de faire des observations sur d'éventuelles évolutions des demandes de dénomination des orthophonistes entre la première et la dernière séance de rééducation de nos données. Nous proposons donc de regarder les demandes de dénomination dans les activités de dénomination pour l'ensemble des séances de rééducation (de PO1 à PO7) en fonction des orthophonistes.

En ce qui concerne les types de demandes de dénomination, on constate une grande diversité des profils des orthophonistes. D'une part, les orthophonistes d'Etelle et de Samuel produisent davantage de demandes de dénomination constituées d'indices (respectivement, 80,95% et

52,75%, cf. Tableau 72) que de demandes de dénomination absolues. D'autre part, l'orthophoniste de Julie et d'Ambroise demande aux enfants de dénommer des items cibles le plus souvent sans proposition d'indices linguistiques (respectivement, 70,91% et 54,17%, cf. Tableau 72). Par rapport à ces résultats, notons que les demandes de dénomination produites par les orthophonistes de Samuel et Etelle sont deux fois plus importantes que celles produites par l'orthophoniste de Julie et Ambroise.

Observons désormais les types de demandes de dénomination en fonction du degré de difficulté des enfants (Cf. paragraphe 1.2) dans les activités de dénomination.

**Tableau 73 – Types de demandes de dénomination selon le degré de difficulté des enfants**

Degré de difficulté	Orthophoniste de	Demandes de dénomination absolues	Demandes de dénomination constituées d'indices linguistiques	Total général (N=)
Sans difficulté <sup>80</sup>	Samuel	72,22%	27,78%	18
	Etelle	75,00%	25,00%	4
	Julie	90,00%	10,00%	20
	Ambroise	100,00%	0,00%	3
	Total	82,22%	17,78%	45
Sans difficulté par anticipation de l'orthophoniste	Samuel	0,00%	100,00%	4
	Etelle	16,67%	83,33%	6
	Julie	0,00%	100,00%	3
	Total	7,69%	92,31%	13
Production d'une forme non conforme à l'usage	Samuel	61,54%	38,46%	13
	Etelle	75,00%	25,00%	4
	Julie	80,00%	20,00%	10
	Ambroise	80,00%	20,00%	5
	Total	71,88%	28,13%	32
En difficulté	Samuel	39,29%	60,71%	56
	Etelle	12,86%	87,14%	70
	Julie	57,14%	42,86%	21
	Ambroise	40,00%	60,00%	15
	Total	30,25%	69,75%	162

<sup>80</sup> Il peut être surprenant de voir qu'il y a des demandes constituées d'indices linguistiques dans les séquences où l'enfant n'a pas de difficulté pour réaliser la tâche. On pourrait se demander dans ce cas pourquoi ces séquences n'ont pas été classées parmi les séquences où l'orthophoniste anticipe une éventuelle difficulté de l'enfant. Tout simplement parce que les indices offerts dans ces séquences sont le plus souvent liés au jeu en cours. Par exemple, la tâche de dénomination qui précède une tâche de demande formatée est fortement liée aux regroupements sémantiques ou phonologiques réalisés par l'orthophoniste. Ainsi, dans certaines de ces séquences, l'orthophoniste peut être amenée à dire : '*alors (il) y a quoi ? dans quels mots on entend [t] ? / on entend [t] dans : +*' (ORT 188, Corpus de Julie - PO1). L'orthophoniste propose un indice phonologique mais qui était déjà donné par la situation même. Dans ce cas, nous n'avons pas considéré que l'orthophoniste anticipait une éventuelle difficulté de l'enfant mais plutôt qu'elle repositionnait l'item par rapport à un ensemble/une famille.

De manière générale, le type de demande de dénomination produit par les orthophonistes dépend fortement du degré de difficulté des enfants à accomplir la tâche. Plus les enfants ont des difficultés dans l'accomplissement de la dénomination, plus les orthophonistes produisent des demandes de dénomination constituées d'indices. En effet, dans les séquences où les enfants ont des difficultés à réaliser la tâche linguistique, 69,75% des demandes de dénomination sont constituées d'indices alors que dans les séquences où les enfants n'ont pas de difficulté à accomplir la tâche, seulement 17,78% des demandes de dénomination sont constituées d'indices. Par ailleurs, dans les séquences où les enfants produisent une forme non conforme à l'usage, le taux des demandes de dénomination absolues (71,88%) est plus élevé que celui des demandes de dénomination constituées d'indices (28,13%). Dans ces séquences, la difficulté des enfants ne se situe pas au niveau lexical puisqu'ils parviennent à produire le lexème cible, mais c'est la forme de ce lexème qui ne présente pas une forme conventionnelle. En revanche, lorsque les orthophonistes anticipent une éventuelle difficulté à accomplir la tâche de dénomination (une difficulté lexicale), alors elles produisent majoritairement des demandes de dénomination constituées d'indices (92,31%).

Ce résultat est vrai quelle que soit l'orthophoniste et quel que soit l'enfant avec lequel elles interagissent. Les orthophonistes présentent donc des conduites dialogiques semblables sur cet aspect. Ainsi, nous pouvons affirmer que lorsque les enfants présentent des difficultés lexicales ou lorsque les orthophonistes anticipent une difficulté de cet ordre, elles étayent en orientant les enfants et en leur offrant des indices linguistiques pour leur permettre de réussir la tâche de manière conjointe (Bruner, 1983a). En ce sens, les conduites des orthophonistes s'ajustent au discours des enfants et à leurs compétences langagières en les aidant à accomplir en collaboration des tâches qu'ils ne parviennent pas à accomplir de manière autonome. Ce processus d'ajustement permet aux enfants d'atteindre l'objectif de l'activité qui sans cette assistance aurait été au-delà de leurs compétences.

Parmi les demandes de dénomination constituées d'indices, nous nous intéressons au nombre d'indices proposés par les orthophonistes. Ces demandes peuvent être constituées **d'un indice** comme dans l'intervention suivante '*est-ce que tu connais leurs noms ? / ça c'est le : + = ((pointe du doigt un instrument de musique sur une des cartes))*' (ORT 102, corpus d'Ambroise PO1) ou de **plusieurs indices** comme dans l'intervention suivante '*et donc ça c'est la machine qui*

*lave* :: / *le* +’ (ORT 12, corpus d’Etelles PO1) qui est constituée d’un indice lexical (*‘la machine qui lave’*) et d’un indice morphosyntaxique (*‘le’*).

Lorsque les demandes de dénomination des orthophonistes offrent des indices linguistiques (cf. Tableau 74), celles-ci sont davantage constituées d’un seul indice (76,22%) que de plusieurs indices (23,78%). En effet, les demandes constituées de plusieurs indices sont relativement peu nombreuses (N=34 vs. 109 demandes de dénomination constituées d’un seul indice).

**Tableau 74 - Demandes de dénomination constituées d’indices linguistiques: un vs. plusieurs indices**

	Un seul indice	Plusieurs indices	Total général (100%=)
O. Samuel	89,58%	10,42%	48
O. Etelle	66,18%	33,82%	68
O. Julie	62,50%	37,50%	16
O. Ambroise	100,00%	0,00%	11
Total général	76,22%	23,78%	143

Par ailleurs, les indices linguistiques peuvent être *phonologiques* lorsque l’orthophoniste produit par exemple le premier phonème ou la première syllabe du terme cible, *morphosyntaxiques* comme lors de la production du déterminant du syntagme nominal qui donne des informations sur le genre du nom attendu, ou sémantique lorsqu’on propose à l’enfant une définition de l’item. Observons les indices linguistiques offerts par les orthophonistes selon que la demande de dénomination est constituée d’un ou de plusieurs indices (cf. Tableau 75 et Tableau 76).

**Tableau 75 - Demandes de dénomination constituées d’un seul indice**

Indices	Phonologique	Morphosyntaxique	Lexical	Total général
O. Samuel	23,26%	62,79%	13,95%	43
O. Etelle	28,89%	44,44%	26,67%	45
O. Julie	50,00%	50,00%	0,00%	10
O. Ambroise	27,27%	72,73%	0,00%	11
Total général	28,44%	55,05%	16,51%	109

Lorsque les demandes de dénomination sont constituées d’un seul indice, ces derniers sont principalement morphosyntaxiques (55,05%) et dans des proportions moins importantes phonologiques (28,44%). Les indices lexicaux sont employés seulement par les orthophonistes de Samuel (13,95%) et d’Etelles (26,67%).

**Tableau 76 - Demandes de dénomination constituées de plusieurs indices**

Indices	Morphosyntaxique et phonologique	Phonologique et lexical	Morphosyntaxique et lexical	Morphosyntaxique phonologique et lexical	Total général
O. Etelle	60,87%	4,35%	26,09%	8,70%	23
O. Julie	50,00%	0,00%	33,34%	16,67%	6
O. Samuel	60,00%	0,00%	40,00%	0,00%	5
Total général	58,82%	2,94%	29,41%	8,82%	34

Quelle que soit l'orthophoniste, lorsque les demandes de dénomination sont constituées de deux indices ou plus (de nature différente), ces derniers sont morphosyntaxiques et phonologiques (58,82%) ou morphosyntaxiques et lexicaux (29,41%).

Une analyse spécifique a été effectuée sur les demandes de dénomination toutes activités confondues (cf. Tableau 71) et plus particulièrement dans les activités de dénomination. Globalement, les orthophonistes produisent davantage de demandes de dénomination constituées d'indices linguistiques que de demandes de dénomination absolues. Cependant, des différences ont été observées entre les orthophonistes. La suite des analyses a montré que ces disparités n'étaient pas liées à des conduites spécifiques d'une orthophoniste ou de plusieurs orthophonistes mais qu'elles étaient en relation étroite avec le degré de difficulté des enfants à accomplir la tâche linguistique. En effet, lorsque ces derniers ont des difficultés lexicales ou que les orthophonistes anticipent d'éventuelles difficultés lexicales, alors celles-ci les orientent et les aident en offrant un ou plusieurs indices linguistiques. Ces résultats sont donc un argument fort qui montre l'ajustement des conduites des orthophonistes au discours et aux compétences langagières des enfants dysphasiques.

### 3.0 DISCUSSION

L'objectif de ce chapitre était de décrire les interventions des orthophonistes lorsqu'elles interagissent avec un enfant dysphasique en situation de rééducation. L'analyse locale (*vs.* globale) proposée nous a amenée à distinguer les interventions centrées sur le langage (ICL) des interventions non centrées sur le langage (INCL) en fonction de la visée des orthophonistes. La production d'une ICL soutient l'activité de l'enfant soit en orientant ses productions verbales par des ICL de type 'demande' soit en revenant sur ses productions en lui proposant des modèles de production verbale (ICL 'offre' de type modèle de production verbale) ou en revenant sur ses productions par des feedbacks (ICL 'offre' de type feedback).

---

Dans un premier temps, les ICL et les INCL ont été caractérisées selon leurs modalités sémiotiques (verbales, non verbales, mixtes), les relations entretenues entre le verbal et le non verbal (complétion, redondance, substitution, indépendance) ainsi que leurs valeurs illocutoires. Par rapport à ces trois axes d'analyse, les ICL présentent des spécificités par rapport aux autres interventions. En effet, lorsqu'elles se centrent sur les productions des enfants (ICL), les orthophonistes font davantage appel aux gestes pour les aider. Ils sont employés comme aide à la compréhension lorsque le geste et le verbal sont redondants et comme aide à la verbalisation lorsque les conduites non verbales se substituent à des conduites verbales. Le non verbal a donc un rôle important dans le cadre de la rééducation orthophonique et selon ce que souhaite faire l'orthophoniste, il sera employé de diverses façons. Les gestes sont également présents dans certaines INCL. Toutefois, ils sont le plus souvent liés aux manipulations dans le cadre des jeux. Par ailleurs, les ICL sont préférentiellement des questions partielles qui induisent les productions verbales des enfants, des assertions ou des régulateurs-feedbacks. Comme dans d'autres situations cliniques (Arbiso *et al.*, 2001), les orthophonistes produisent des questions car c'est à elles que revient la gestion de l'interaction et des activités. La production de régulateurs-feedbacks par les orthophonistes est un élément important de leurs conduites dialogiques. En effet, toutes les séquences sont marquées par une évaluation qui s'inscrit dans un schéma ternaire de type Question – Réponse – Evaluation. On peut affirmer que l'évaluation positive en fin de séquence ou à la fin de l'accomplissement d'une tâche linguistique par l'enfant est une caractéristique propre à la situation de rééducation et qui se rapproche de certaines situations pédagogiques. Les évaluations permettent de créer une *atmosphère* (Hudelot, 1997 ; Hudelot & Vasseur, 1997) favorable aux apprentissages et un espace de confiance malgré les difficultés que les enfants peuvent rencontrer au cours de la séance de rééducation. Ces évaluations encouragent les enfants à poursuivre leurs efforts dans l'activité.

Parmi les ICL, nous avons distingué les ICL de type 'demande' et les ICL de type 'offre' selon l'orientation de l'intervention des orthophonistes vers les productions antérieures ou les productions futures des enfants. Que les ICL soit de type 'offre' ou de type 'demande', leurs formes présentent une grande diversité. Nous avons montré que la production des types d'ICL était fortement influencée par le type d'activité et surtout par le degré de difficulté des enfants à accomplir la tâche linguistique. Conformément à ce qui est dit dans la littérature sur la

rééducation orthophonique (Thibault & Pitrou, 2012, Coquet & Ferrand, 2004), lorsqu'elles reviennent sur les productions des enfants (ICL de type 'offre'), les orthophonistes produisent principalement des reformulations (majoritairement phonologiques) et des évaluations positives. Entre la première séance et la dernière séance de la phase d'observation, une tendance à la baisse des reformulations est observée dans le discours des orthophonistes de Samuel, Etelle et Julie mais l'évolution n'est pas régulière. Les activités et le matériel n'étant pas toujours semblables, il est très difficile de se prononcer sur cette évolution. Cependant, la production des reformulations est fortement liée au discours des enfants. Parmi les ICL de type 'demande', les orthophonistes produisent essentiellement des questions métaphonologiques et des demandes de dénomination.

L'analyse approfondie des demandes de dénomination a permis de montrer que les orthophonistes s'ajustaient minutieusement au discours des enfants dysphasiques. Plus les enfants sont en difficulté au niveau lexical, plus les orthophonistes produisent des demandes de dénomination constituées d'indices linguistiques (*vs.* demandes absolues) qui aident les enfants à accomplir la tâche de manière co-construite. Le discours des orthophonistes est donc influencé par le degré de difficulté des enfants à accomplir la tâche et par les discours déjà tenus ; et celui des enfants est influencé par l'orientation dialogique des interventions des orthophonistes. Le processus de soutien et d'ajustement mis en place par les orthophonistes repose sur les hypothèses que fait le tuteur sur les capacités de l'enfant. Lorsque les orthophonistes proposent immédiatement la réponse à l'enfant, elles anticipent des difficultés sévères de l'enfant alors que lorsqu'elles offrent des indices linguistiques, elles font l'hypothèse que les enfants sont capables d'accomplir la tâche en collaboration (cf. Exemple 70 ci-dessous).

Pour illustrer nos propos, reprenons un exemple préalablement vu au début de ce chapitre :

**Exemple 70 – Séquence 'le tire-bouchon', Corpus de Samuel (PO7)**

- ORT 20 - [...] {ça} ?  
 SAM 21 - [viʃ] {vis} . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))  
 ORT 21 - c'est pas une vis ça . = ((montre le cahier))  
 SAM 22 - c'est [twa] {quoi} ?  
 ORT 22 - c'est pour ouvrir les bouteilles . on utilise un : +  
 SAM 23 - tire-bouchon . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))  
 ORT 23 - voilà .

---

Dans cet exemple, on voit bien comment les discours s'influencent mutuellement. Le discours de l'orthophoniste est fortement imbriqué dans celui de l'enfant tout en maintenant une visée thérapeutique en amenant l'enfant à produire la dénomination en collaboration. En effet, l'enfant dans un premier temps produit une dénomination ('[vi/] sam 21) qui n'est pas celle attendue par l'orthophoniste. Ainsi, cette dernière refuse la dénomination en donnant par la même occasion la forme conventionnelle du terme employé par l'enfant (ORT 21). Cependant, au sein de cette intervention, l'orthophoniste n'aide pas l'enfant à produire la dénomination. C'est suite à une demande explicite d'aide (SAM 22) que l'orthophoniste fait une nouvelle demande de dénomination constituée de deux indices (lexical et morphosyntaxique). C'est grâce à cette demande que l'enfant parvient à dénommer l'item ciblé. Ainsi, l'enfant produit en collaboration ce qu'il n'a pu réaliser seul. Les interventions des orthophonistes sont fortement corrélées et adaptées à celles des enfants dysphasiques. Les productions verbales des orthophonistes s'ajustent à celles des enfants dysphasiques dans le but de les orienter vers la production d'une forme et/ou une structure linguistique. Ainsi, pour voir de manière plus précise ce processus d'ajustement, nous nous proposons d'étudier les réactions immédiates des enfants dysphasiques aux interventions des orthophonistes.



# **CHAPITRE VIII**

## **REACTIONS DES ENFANTS DYSPHASIQUES**

### **AUX INTERVENTIONS CENTREES SUR LE**

#### **LANGAGE DES ORTHOPHONISTES**

---

Nous venons d'observer les différentes façons qu'a l'orthophoniste en interaction avec un enfant dysphasique d'intervenir dans le but de l'aider à accomplir une tâche linguistique. Par ailleurs, certaines caractéristiques du langage adressé aux enfants ont été décrites dans la littérature comme favorisant le processus d'acquisition du langage (cf. Chapitre I, section 2). Ainsi, par exemple, les reformulations<sup>81</sup> de l'adulte contribuent au développement du langage des enfants en apportant un contraste immédiat avec la production initiale de l'enfant. Cependant, les interventions proposées par les adultes ne sont pas les seuls éléments fondamentaux à considérer dans le processus d'acquisition. En effet, ce que fait l'enfant des productions de l'adulte est également essentiel. Cela marque l'attention qu'il accorde aux interventions de son interlocuteur. Les effets des interventions de l'adulte sur le discours de l'enfant sont pris en compte dans le cadre de recherche adoptant une perspective interactionniste, alors que dans le cadre des autres approches, les chercheurs considèrent le

---

<sup>81</sup> Pour rappel, nous employons le terme de 'reformulation' de 'recast' de manière indifférenciée.

discours de l'un ou de l'autre sans les relier et sans considérer les influences discursives qui se créent.

Une manière de s'interroger sur les effets des interventions des orthophonistes est de regarder, de manière complémentaire à l'analyse de ces interventions, la façon dont les enfants réagissent immédiatement aux interventions de leur interlocuteur. Les énoncés des orthophonistes agissent sur le discours et le développement langagier des enfants à partir du moment où les locuteurs ont une attention partagée sur l'activité en cours et sur le discours d'autrui. Le discours de l'enfant peut présenter des marques de cette attention notamment à travers les phénomènes de reprises-répétitions d'une partie ou de l'intégralité des propos de l'autre (Bernicot & Clark, 2009, Ochs, 1975). Par exemple, la reprise par l'enfant d'une hétéro-reformulation produite par l'adulte permet au premier de la traiter comme une donnée contrastée et de s'approprier cette forme ou cette structure comme conventionnelle dans son système linguistique (Chouinard & Clark, 2003). Cette attention portée au discours d'autrui a alors un rôle fondamental dans l'acquisition des formes et des structures linguistiques. L'enfant doit être attentif au discours qui lui est adressé et plus particulièrement au sens véhiculé par ce discours (Clark, 2007). Les marques de cette attention peuvent être diverses et ne sont pas toujours visibles. Suite aux offres langagières de l'adulte en conversation, l'enfant peut accepter explicitement, reprendre le discours de l'autre ou poursuivre le dialogue (Saxton, 1997, Saxton *et al.*, 1998 ; Chouinard & Clark, 2003 ; Clark & Bernicot, 2008 ; Bernicot & Clark, 2009). La reprise est donc considérée comme un indice de cette attention. Cependant, le fait que les enfants ne reprennent pas le discours des autres ne signifie pas pour autant qu'ils ne sont pas attentifs à leurs productions. La reprise-répétition d'une offre langagière - comme une reformulation ou une demande - de l'adulte par l'enfant est le meilleur indicateur pour affirmer que celui-ci s'approprie les productions de l'adulte et qu'il y est attentif. La reprise se révèle alors importante dans le processus d'acquisition. En effet, *« l'entrée de l'enfant dans le langage passe par la reprise, la répétition de formes entendues dans le discours adulte. Mais pour qu'il y ait véritable acquisition du langage, il faut que l'enfant s'approprie ces formes, les manipule, joue avec, les active de manière productive dans ses interactions avec les autres »* (Morgenstern, 2008 : 171).

Au chapitre I, nous avons vu que lors d'interactions adulte-enfant en situation naturelle, les enfants revenaient sur les productions des adultes, principalement suite aux reformulations

---

(Farrar, 1992, Saxton, 2000, Strapp & Federico, 2000, Chouinard & Clark, 2003). Le phénomène de reprise permet de signaler leur attention à une demande comme une demande de clarification (Ochs, 1975) ou à un mot qui est nouveau ou qui offre de nouvelles informations dans le dialogue (Clark, 2007). Les enfants sont sensibles à la force illocutoire de l'énoncé précédent (question *vs.* assertion, par exemple) et ils s'y adaptent dans leurs énoncés réponses ou répliques par des reprises adaptées et appropriées (Ochs, 1975). Par ailleurs, certaines différences ont été observées en fonction de l'âge des enfants. Par exemple, un enfant reprend tout d'abord son propre discours puis, seulement vers l'âge de 2;4 ans, il reproduit la forme conventionnelle offerte par l'adulte (Morgenstern, Leroy-Collombel & Caët, 2013). La fonction des reprises tend également à évoluer avec le temps : à 2;3 ans, les enfants reprennent l'énoncé de la mère pour le ratifier alors qu'à 3;6 ans, ils reprennent l'énoncé en apportant une nouvelle information (Bernicot & Clark, 2009).

Dans le cadre des troubles du développement du langage, Proctor-Williams & Fey (2007) ont mis en évidence le *paradoxe du recast* (cf. Chapitre II, paragraphe 6.1.2.1) en soulignant l'éventuel effet de la densité des recasts dans l'interaction. En effet, les reformulations, en tant que mode d'intervention, favorisent l'acquisition de formes grammaticales en situation thérapeutique mais cet effet n'est pas observé dans le cadre des interactions parent-enfant. Or, la seule différence entre les deux situations est la densité des recasts (Proctor-Williams *et al.*, 2001). Pour qu'il y ait un effet des reformulations sur le développement morphosyntaxique des enfants dysphasiques, celles-ci doivent être employées en moyenne entre 0.70 et 1.78 fois par minute par les adultes (M. S. Camarata & Keith E. Nelson, 1992, M. S. Camarata *et al.*, 1994, Keith E. Nelson *et al.*, 1996, Proctor-Williams, 2009).

Toutefois, les auteurs s'interrogent sur l'effet réel de la densité des recasts car ce facteur ne semble pas pouvoir être toujours considéré comme favorable pour le développement langagier des enfants (Proctor-Williams & Fey, 2007, Proctor-Williams, 2009). En effet, en ce qui concerne l'acquisition des formes irrégulières du passé en anglais, la condition de plus forte densité (0,5 reformulation par minute) a moins d'effets qu'une condition de moins forte densité (0.2 reformulation par minute) sur le développement langagier des enfants tout-venant. Ce qui confirme les données de Childers & Tomasello (2002) qui indiquent qu'il est préférable d'avoir une exposition distribuée et espacée dans le temps qu'une exposition massive à des offres langagières. On pourrait alors se demander si cela peut également être le

cas pour les enfants dysphasiques. Ce résultat montre donc que ce n'est pas tant le nombre élevé d'offres langagières faites à l'enfant qui est essentiel mais le moment auquel cette offre intervient. En effet, les enfants peuvent s'approprier des unités, des structures langagières qui sont rarement présentes dans le langage entendu mais qui s'inscrivent de manière saillante dans le discours et qui ont un sens pour l'enfant en situation ('*Rare event Theory*', Keith E. Nelson *et al.*, 2001). Des événements rares peuvent ainsi avoir un certain effet sur le développement des compétences communicatives (Cf. Chapitre I, paragraphe 2.3).

Par ailleurs, certaines recherches ont mis en évidence les difficultés de traitement de l'information dans des tâches tant verbales que non verbales par les enfants dysphasiques (Leonard *et al.*, 2007). D'une part, ils seraient plus lents pour traiter les données et d'autre part, ils auraient des déficits du traitement auditif temporel et de la mémoire phonologique à court terme. Ce sont ces difficultés de traitement de l'information qui empêcheraient les enfants dysphasiques de profiter totalement de la qualité des reformulations et de pouvoir comparer la production initiale avec la forme conventionnelle offerte par la reformulation. Toutefois, l'étude des réactions des enfants dysphasiques et des enfants tout-venant francophones aux reformulations de leurs mères dans diverses situations (lecture de livre, jeu symbolique, jeux de devinette) n'a pas mis en évidence des différences significatives entre les deux groupes d'enfants (Rezzonico *et al.*, 2014). Les enfants dysphasiques reprennent les propositions de leurs mères comme les enfants tout-venant. Ces reprises sont plus importantes suite à des reformulations lexicales que suite à des reformulations phonologiques ou morphosyntaxiques. Ce constat a été fait en observant notamment que suite aux reformulations lexicales, les mères des enfants dysphasiques ne poursuivaient pas leur discours immédiatement mais laissaient un espace discursif suffisant pour permettre aux enfants de reprendre ces reformulations. Cette recherche montre donc la nécessité de prendre en compte le déroulement et la dynamique du dialogue dans l'analyse des réactions des enfants aux interventions de leur interlocuteur.

Nous nous proposons donc d'observer le discours des enfants suite aux interventions centrées sur le langage produites par les orthophonistes en examinant d'une part si les enfants dysphasiques réagissent ou non lorsqu'ils en ont l'opportunité (cf. section 1), et d'autre part, de quelle manière ils réagissent en fonction du type d'ICL ('offre' vs. 'demande') en précisant plus particulièrement s'ils saisissent les offres des orthophonistes (cf. section 2).

## 1.0 REACTIONS DES ENFANTS AUX ICL DE TYPE 'OFFRE' ET DE TYPE 'DEMANDE'

Tout d'abord, nous exposons l'analyse réalisée (cf. 1.1) puis nous présentons les résultats (cf. 1.2).

### 1.1 PRESENTATION DE L'ANALYSE

L'analyse proposée porte sur le mouvement dialogique des enfants qui suit les ICL produites par les orthophonistes, à savoir les réactions immédiates des enfants.

Premièrement, nous avons observé si l'enfant réagissait (cf. Exemple 105 SAM 359) ou non (absence de réaction, Cf. Exemple 105 SAM 357, SAM 358) aux ICL produites par les orthophonistes. Dans le cas d'une absence de réaction, nous avons regardé si l'enfant avait la possibilité de réagir à l'ICL c'est-à-dire si l'orthophoniste laissait un espace discursif suffisant à l'enfant pour intervenir dans le dialogue. Nous avons donc distingué les absences d'opportunité de réaction des absences de réaction. Les cas d'absence d'opportunité' sont dus à différents facteurs : l'orthophoniste continue son discours sans laisser la possibilité à l'enfant de réagir ; elle répond directement à la place de l'enfant ; l'ICL est plurifonctionnelle (vs. unifonctionnelle, cf. Chapitre VII, paragraphe 1.1) et l'enfant ne réagit qu'à un seul des deux éléments étayants.

On peut se poser la question de savoir si le type d'ICL produit induit différentes réactions. En effet, suite à une ICL de type 'offre', l'enfant n'est pas contraint de réagir et il peut continuer son discours et/ou son activité. Toutefois, l'orthophoniste peut par la suite faire une demande explicite d'hétéro-répétition montrant ainsi qu'elle considère que cela est nécessaire. En revanche, suite à une ICL de type 'demande', la contrainte est maximale puisque l'enfant doit réagir et y répondre pour que le dialogue soit maintenu.

Très rarement, suite à une ICL de type 'demande', les enfants réagissent par deux fois de manière distincte à la même ICL. Dans ce cas, nous avons analysé les deux réactions et nous les avons distinguées dans les résultats (cf. réaction et deuxième réaction, Tableau 78).

Considérons un exemple extrait du corpus de Samuel.

#### Exemple 105 – Deux séquences 'le violon' - Corpus de Samuel (PO1)

ORT 361 - ((pioche une carte)) le :: + = ((en montrant sa carte))

SAM 357 - ((vocalisation)) = ((continue de faire semblant de faire de la flûte))

ORT 362 - comment il s'appelle celui-là ? = ((continue de montrer sa carte))

- SAM 358 - ((vocalisation)) = ((continue de faire semblant de faire de la flûte))  
 ORT 363 - le [v ::] +  
 SAM 359 - le [volɔ̃] {violon} ((vocalisation)) = ((fait semblant de faire du violon))  
 ORT 364 - °le violon : . = ((pose la carte sur la table)) à toi<sub>i</sub>°  
 SAM 360 - °((vocalisation)) = ((fait semblant de faire du violon))° ((rire)) ((pioche une carte)) / le violon la même ((pose la carte à côté de la pioche))  
 ORT 365 - eh ouais . [...]

L'Exemple 105 est constitué de deux séquences (de ORT 361 à ORT 364 et de ORT 364 'à toi<sub>i</sub>' à ORT 365). Dans la première séquence, l'orthophoniste est la 'productrice' initiale mais elle inverse les rôles en demandant à l'enfant de produire la dénomination (cf. ORT 361). En SAM 357 et 358, suite aux demandes de dénomination de l'orthophoniste, Samuel ne répond pas verbalement et fait semblant de jouer de la flûte, la flûte étant l'item dénommé dans la séquence précédente. En revanche, il réagit en SAM 359 suite à une nouvelle demande de dénomination en produisant la dénomination attendue au niveau du signifié mais de manière non conforme à l'usage au niveau du signifiant. Par la suite, l'orthophoniste produit la forme conventionnelle en ORT 364 par une reformulation phonologique et initie une nouvelle séquence ('à toi<sub>i</sub>') amenant l'enfant à piocher une carte. Dans ce cas, on considère que suite à la reformulation, l'orthophoniste ne donne pas la possibilité à l'enfant de reprendre la reformulation de l'item cible 'violon'. Ainsi, dans notre analyse nous notons que l'enfant n'a pas l'opportunité de réagir à la reformulation. Toutefois, dans la séquence qui suit, on constate que l'enfant saisit la forme offerte par l'orthophoniste puisqu'il reproduit la forme conventionnelle du terme (SAM 360) 'le violon'. C'est pourquoi même dans les cas d'absences de réaction ou de non opportunité de réaction (suite à une ICL de type 'offre'), nous ne pouvons pas dire que les enfants ne sont pas attentifs aux productions des orthophonistes.

Suite à la production d'une ICL, nous avons observé si : 1) si les orthophonistes poursuivaient leur discours et ne laissaient pas l'opportunité aux enfants de réagir (= *absence d'opportunité*), 2) si les enfants dysphasiques réagissaient (= *réaction*) ou 3) s'ils ne réagissaient pas (= *absence de réaction*), et enfin, 4) s'ils produisaient une deuxième réaction (= *2<sup>ème</sup> réaction*).

## 1.2 RESULTATS

Le Tableau 77 et le Tableau 78 présentent les résultats des réactions des enfants en fonction du type d'ICL.

**Tableau 77 - Réactions des enfants dysphasiques aux ICL de type 'offre' des orthophonistes**

	Absence de réaction	Absence d'opportunité	Réaction	Indécidable	Total général
Samuel	37,88%	36,86%	24,24%	1,02%	491
Etelle	28,04%	47,68%	22,90%	1,38%	799
Julie	35,32%	45,83%	17,86%	0,99%	504
Ambroise	30,30%	32,32%	35,35%	2,02%	198
Total général	32,53%	43,02%	23,19%	1,26%	1992

De manière générale, suite aux ICL de type 'offre' et quel que soit l'enfant, les réactions sont moins fréquentes (23,19%) que les autres conduites (absence de réaction et absence d'opportunité). Les enfants dysphasiques ont peu d'opportunités interactionnelles de réagir à ces offres (43,02%). Par ailleurs, lorsqu'ils en ont l'opportunité, le plus souvent, ils ne réagissent pas. Par ailleurs, suite à une ICL de type 'offre', les enfants ne produisent pas de deuxième réaction.

**Tableau 78 - Réactions des enfants aux ICL de type 'demande' des orthophonistes**

	Absence de réaction	Absence d'opportunité de réaction	Réaction	2 <sup>ème</sup> réaction	Indécidable	Total général
Samuel	12,20%	2,20%	83,60%	0,60%	1,40%	500
Etelle	8,40%	2,07%	87,94%	0,12%	1,46%	821
Julie	10,47%	1,86%	86,66%	0,00%	1,01%	592
Ambroise	12,99%	3,25%	83,12%	0,00%	0,65%	154
Total général	10,26%	2,13%	86,16%	0,19%	1,26%	2066

Suite aux ICL de type 'demande', les enfants dysphasiques réagissent le plus souvent aux interventions des orthophonistes et les absences de réaction sont peu fréquentes. En effet, quel que soit l'enfant, suite aux ICL de type 'demande', les enfants dysphasiques réagissent majoritairement (86,16%) aux sollicitations des orthophonistes. Cependant, le taux d'absences de réaction est supérieur à 10% pour tous les enfants (sauf pour Etelle : 8,40%) ce qui n'est pas négligeable compte tenu de la contrainte conversationnelle de ces ICL. Ces absences de réaction ont forcément une influence sur le discours des orthophonistes qui doivent soit répéter la demande, soit la reproduire en la modifiant, soit donner la réponse attendue à la demande. Ainsi, comme l'école de Palo Alto l'indiquait, même ces silences, ces absences en tant que comportement interactionnel sont porteurs de sens au même titre que les réactions et sont importants à considérer dans l'interaction.

On constate que les enfants dysphasiques réagissent davantage aux ICL de type ‘demande’ (86,35%) qu’à celles de type ‘offre’ (23,19%) et les orthophonistes leur donnent davantage l’opportunité de réagir aux ICL de type ‘demande’. En effet, le taux d’impossibilité d’intervenir est bien plus élevé suite aux ICL de type ‘offre’ (43,02%) que suite aux ICL de type ‘demande’ (2,13%). Les orthophonistes laissent donc une place interactionnelle moins importante aux enfants pour reprendre éventuellement ce qui leur est offert. De plus, le taux d’absences de réaction est supérieur suite aux ICL de type ‘offre’ (32,53%) que suite aux ICL de type ‘demande’ (10,26%). Cependant, suite aux premières, les enfants ne se trouvent pas dans l’obligation interactionnelle d’y répondre alors que suite aux secondes, les enfants sont contraints d’y répondre par la force illocutoire des interventions des orthophonistes. Ainsi, l’absence de réaction aux ICL n’a pas la même influence sur le discours des orthophonistes selon le type d’ICL qui précède. En effet, dans un cas, le discours peut se poursuivre par l’un des deux locuteurs, tandis que dans l’autre, l’orthophoniste doit revenir sur l’ICL précédente pour la répéter, la reformuler ou pour offrir la réponse attendue à l’enfant.

## 2.0 TYPES DE REACTIONS AUX ICL DE ‘TYPE OFFRE’ ET DE TYPE ‘DEMANDE’

Suite à ce premier niveau d’analyse, les réactions de l’enfant aux interventions étayantes de l’adulte ont été analysées. Selon le type d’étayage, différents cas de figure ont été recensés. Nous présentons par la suite tout d’abord les réactions des enfants aux ICL de type ‘offre’ (cf. 2.1) puis celles aux ICL de type ‘demande’ (cf. 2.2).

### 2.1 TYPES DE REACTIONS AUX ICL DE TYPE ‘OFFRE’

Parmi les ICL de type ‘offre’, nous distinguons celles qui proposent un modèle de production verbale de celles qui sont des formes de feedbacks (cf. Chapitre VII, paragraphe 2.1). Les réactions à ces deux types d’ICL étant les mêmes, nous proposons d’analyser les réactions des enfants à l’ensemble des ICL de type ‘offre’.

Suite à une ICL de type ‘offre’, la réaction immédiate des enfants peut être :

- une *reprise à l’identique* de l’ICL sous forme assertive ou interrogative,
- une *auto-reprise* de son discours précédent sans considérer l’intervention de l’orthophoniste (cf. JUL 58 de l’Exemple 106),

**Exemple 106 – Auto-reprise suite à une reformulation phonologique - Corpus de Julie (PO1)**

JUL 57 - [ʁomeʁo] {Roméo}

ORT 58 - ROMEO .

JUL 58 - [ʁomeʁo] {Roméo}.

- une *reprise modifiée* où l'enfant produit une forme non conventionnelle d'une partie ou de l'intégralité de l'ICL proposée par l'orthophoniste. Si l'ICL est une reformulation, alors l'enfant reprend la reformulation de l'orthophoniste en la modifiant dans sa forme mais tout en changeant également la forme initiale qu'il a préalablement produite dans son tour précédent. On considère donc bien qu'il y a une prise en compte de l'intervention de l'orthophoniste, car l'enfant tend à s'approcher de la forme conventionnelle comme dans l'exemple ci-dessous.

**Exemple 107 – Reprise modifiée suite à une reformulation phonologique – Corpus d'Etelle (PO4)**

ETE 341 - le sac est sous = ((fait un geste symbolisant sous avec ses mains)) la [sɛʒ] {chaise} .

ORT 350 - la CHAIse .

ETE 342 - [[ɛʒ] {chaise} .

Dans l'Exemple 107, l'orthophoniste (en ORT 350) reformule le terme 'chaise' produit par l'enfant en ETE 341 de manière non conventionnelle ('[sɛʒ]' à la place de /ʒɛz/). L'enfant simplifie au niveau phonologique les premier et dernier phonèmes. Suite à l'intervention de l'expert, l'enfant reprend le terme reformulé toutefois sans parvenir à reprendre à l'identique la production de l'adulte. Lors de la reprise, seul le dernier phonème n'est pas conforme à l'usage. L'enfant tend à s'approcher de la forme conventionnelle de l'item cible. On considère donc qu'il s'agit d'une reprise modifiée.

- une *acceptation explicite* (verbale ou non verbale) sans reprise de l'intervention avec (cf. ETE 26, Exemple 108) ou sans (cf. JUL 111, Exemple 109) sollicitation de la part de l'orthophoniste,

**Exemple 108 – Acceptation explicite de l'ICL avec sollicitation de l'orthophoniste**

ETE 25 - [aʁə] / [aʁə : mo : ni : ka] .

ORT 27 - très bien . un harmonica : // haRmonica : . d'accord ?

ETE 26 - ((fait un signe de confirmation de la tête))

**Exemple 109 – Acceptation explicite de l'ICL sans sollicitation de l'orthophoniste**

ORT 116 - du patin .

JUL 110 - dans la {[fɔ̃tɛ]} .

ORT 117 - dans la forêt .

JUL 111 - ((tout bas)) oui .\*

- un *refus explicite* (cf. ETE 89, Exemple 110) ;

**Exemple 110 – Refus explicite de l'évaluation positive de l'orthophoniste - Corpus d'Etelle (PO6)**

ORT 87 - vas-y<sub>i</sub> tu fais un [p]<sub>i</sub> = ((fait le geste Borel-Maisonny [p]))  
 ETE 88 - ((écrit sur la feuille d'exercice)) comme ça .  
 ORT 88 - ouais . = ((fait un signe de confirmation de la tête)) oui très bien .  
 ETE 89 - ah non c'est pas bien . = ((continue d'écrire))  
 ORT 89 - si si c'est très bien .

- une *nouvelle proposition de réponse* (attendue, cf. Exemple 111 ou non attendue, cf. Exemple 112) suite à une intervention de type acceptation (par reprise ou par évaluation) de la part de l'orthophoniste (cf. ETE 305, Exemple 111).

**Exemple 111 – Nouvelle proposition de réponse suite à une reprise du discours de l'enfant par l'orthophoniste - Corpus d'Etelle (PO6)**

ORT 317 - ((montre une nouvelle image))  
 ETE 304 - des gants .  
 ORT 318 - des gants .  
 ETE 305 - nan . une gant . un gant .  
 ORT 319 - UN gant . un gant . = ((fait un signe de confirmation de la tête)) très bien . c'est très bien . parce qu(e) (il) y en a qu'un seul . = ((montre son pouce)) c'est très bien Etelle .  
 bravo . un gant . = ((montre l'image))

Dans l'Exemple 111, l'enfant et l'orthophoniste sont dans une activité de dénomination. L'enfant doit dénommer l'item 'gant'. L'intervention de l'enfant en ETE 305 n'a pas été considérée comme un refus (malgré la présence de l'adverbe de négation 'nan'). On considère davantage cette intervention comme une reformulation de sa proposition précédente et comme une adaptation au support visuel de l'activité.

**Exemple 112- Nouvelle proposition de réponse suite à une ICL de l'orthophoniste, Corpus d'Etelle (PO1)**

ORT 189 - UN arbre . / c'est un mot garçon ou un mot fi :lle ?  
 ETE 190 - c'est un mot ga(r)çon . ((déplace la carte sous la feuille d'exemple des mots masculins))  
 ORT 190 - parce qu'on dit UN . pour les mots filles on dit une : .  
 ETE 191 - ah oui : c'est pou(r) les filles . ((déplace de nouveau sa carte sous la feuille d'exemples des mots féminins))  
 ORT 191 - bah non . UN :: arbre . // [...]

Dans l'Exemple 112, l'enfant doit indiquer si le terme 'arbre' est féminin ('*mot fille*' dans l'extrait ci-dessus) ou masculin ('*mot garçon*' dans l'extrait ci-dessus). En ETE 190, l'enfant répond de manière attendue à la demande de l'orthophoniste qui par la suite justifie la réponse de l'enfant par une explication métalinguistique (ORT 190). Malgré sa première réponse

attendue, l'enfant fait une nouvelle proposition de réponse qui cette fois-ci est non attendue (ETE 191).

- une *demande de clarification ou une demande de confirmation* qui revient sur l'intervention de l'orthophoniste ou sur un élément de cette intervention (cf. ETE 385 ; 386 et 387, Exemple 113).

**Exemple 113 - Demande de clarification suite à une ICL de l'orthophoniste - Corpus d'Etelle (PO7)**

ORT 290 - donc ça s'appelle pas un lavabo . le lavabo il est là . = ((montre une des images)) on le trouve dans la dans la salle de bain . ici = ((entoure l'évier)) d'accord ? c'est un : Evier .

ETE 285 - et si c'était tout ça ? = ((montre l'image))

ORT 291 - ça c'est un évier . = ((entoure l'image))

ETE 286 - tout ça ? = ((montre l'image))

ORT 292 - oui tout ça .

ETE 287 - et si c'était moitié ?

ORT 293 - une moitié ?

ETE 288 - oui : . // une moitié de [lavje] {l'évier} . là : que ça . = ((montre l'image))

En ETE 285 et 287, l'enfant revient sur le terme 'évier' afin de savoir si l'évier désigne l'ensemble de l'objet représenté ou non. En ETE 286, Etelle formule une demande de confirmation de manière à approuver l'interprétation donnée de l'intervention précédente.

- un *commentaire* sur l'intervention de l'orthophoniste qui ne présente pas une des réactions décrites ci-dessus (cf. SAM 38, Exemple 114).

**Exemple 114 - Commentaire suite à une ICL de l'orthophoniste - Corpus de Samuel (PO6)**

*L'enfant doit écrire des logatomes donnés oralement par l'orthophoniste. L'item cible ici est [pitaʃy] mais l'enfant a écrit [pitasy]. L'orthophoniste tente de lui faire prendre conscience de ce qu'il a écrit et de ce qui diffère de la production donnée oralement.*

ORT 37 - et toi tu as écrit quoi ?

SAM 37 - [pitaʃy] ?

ORT 38 - [pitasy] .

SAM 38 - oh :: . c'est un piège .

Dans cet exemple, l'orthophoniste lit à l'enfant ce qu'il a écrit sur sa feuille '[pitasy]'. Ici, l'enfant intervient en faisant un commentaire général sur l'item (SAM 38).

## 2.1.1 RESULTATS

Nous avons analysé toutes les réactions immédiates des enfants dysphasiques suite aux ICL de type 'offre' produites par les orthophonistes (cf. Tableau 79).

**Tableau 79 - Types de réactions des enfants suite aux ICL de type 'offre' en fonction des enfants**

	Acceptation	Reprise à l'identique	Reprise modifiée	Auto-reprise	D. clar./conf. <sup>82</sup>	Commentaire	Nouvelle proposition	Refus	Indécidable	Total général (100%)
Samuel	22,69%	48,33%	19,33%	1,68%	0,00%	1,68%	4,20%	0,00%	1,68%	119
Etelle	25,14%	50,82%	13,66%	1,09%	3,28%	0,00%	3,82%	2,19%	0,00%	183
Julie	20,00%	60,00%	13,33%	3,33%	0,00%	0,00%	1,11%	1,11%	1,11%	90
Ambroise	22,86%	40,00%	20,00%	11,43%	0,00%	0,00%	1,43%	1,43%	2,86%	70
Total G.	23,16%	50,43%	15,98%	3,24%	1,30%	0,43%	3,06%	1,30%	1,08%	463

Quel que soit l'enfant, si l'on observe les réactions aux ICL de type 'offre', on constate que la reprise des propos des orthophonistes est faite à l'identique (50,43%) ou que l'ICL est acceptée (23,16%). Dans des proportions moins importantes, les enfants reprennent également des propos des orthophonistes en les modifiant au niveau phonologique ou morphosyntaxique (15,98%). Les autres réactions de la part des enfants sont des phénomènes peu signifiants dans leur discours. Toutefois, il semblerait qu'Ambroise présente une spécificité quant aux réactions aux ICL de type 'offre' de son orthophoniste par rapport aux réactions des autres enfants. Effectivement, dans son discours, il a un taux d'auto-reprises (11,43%) supérieur à celui des autres enfants (Samuel : 1,68% ; Etelle : 1,09 et Julie : 3,33%). On peut alors se demander si ce taux marque une différence quant aux types d'activités ou s'il manifeste le fait que cet enfant a des difficultés à prendre en considération le modèle produit par l'orthophoniste soit parce qu'il ne parvient pas à percevoir le contraste entre sa production et celle de son interlocuteur soit parce qu'il ne parvient pas à la re-produire.

<sup>82</sup> Par manque d'espace, dans les tableaux nous proposons 'D. clar./conf.' pour la catégorie 'demande de clarification et de confirmation'.

**Tableau 80 – Types de réactions des enfants aux ICL de type 'offre' des orthophonistes en fonction des activités métaphonologiques et de langage oral en expression**

Activités :		Acceptations	Reprises à l'identique	Reprises modifiées	Auto-reprises	Commentaires	Nouvelles propositions	Refus	Indécidable	Total général
Métaphonologiques	Samuel	23,68 %	50,00 %	18,42%	0,00%	2,63 %	2,63 %	0,00 %	2,63%	38
	Etelle	25,58 %	52,33 %	10,47%	2,33%	0,00 %	4,65 %	3,49 %	0,00%	86
	Julie	0,00%	87,50 %	12,50%	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	8
	Ambroise	0,00%	40,00 %	0,00%	40,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	20,00 %	5
Total A. métaphonologique		22,63 %	0,73 %	12,41%	2,92%	0,73 %	3,65 %	2,19 %	1,46%	137
De langage oral en expression	Samuel	14,29 %	57,14 %	24,49%	2,04%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	2,04%	49
	Etelle	24,68 %	51,95 %	15,58%	0,00%	0,00 %	2,60 %	1,30 %	0,00%	77
	Julie	25,58 %	48,84 %	13,95%	6,98%	0,00 %	2,33 %	2,33 %	0,00%	43
	Ambroise	25,00 %	25,00 %	50,00%	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	24
Total A. de langage oral en expression		22,28 %	1,55 %	21,76%	2,07%	0,00 %	1,56 %	1,04 %	0,52%	193

Les réactions des enfants dysphasiques aux ICL de type 'offre' en fonction des activités métaphonologiques et de langage oral en expression ne permettent pas de rendre compte d'une éventuelle spécificité du profil d'Ambroise car le nombre de réaction dans le discours d'Ambroise est relativement faible (5 dans les activités métaphonologiques et 24 dans les activités de langage oral en expression). On notera cependant que, contrairement aux autres enfants, 50% des réactions d'Ambroise (soit 12) sont des reprises modifiées dans les activités de langage oral. En revanche, les auto-reprises sont peu fréquentes, quels que soient les enfants. Par exemple, dans les activités de langage oral en expression, Samuel en produit 1 sur 49 et Julie 3 sur 43. Quelle que soit l'activité, ce sont les reprises (à l'identique ou modifiées) des propos des orthophonistes qui sont le plus souvent produites par les enfants.

2.2.2 REACTIONS DES ENFANTS DYSPHASIQUES AUX REFORMULATIONS IMPLICITES ET EXPLICITES DES ORTHOPHONISTES

Nous proposons d'étudier plus spécifiquement les réactions des enfants suite aux reformulations et aux corrections explicites produites par les orthophonistes de leurs propos. Dans un premier temps, nous regardons si les enfants réagissent ou non à ces reformulations voire s'ils en ont la possibilité conversationnelle (cf. Tableau 81). Dans un second temps, les types de réactions des enfants sont examinés en précisant notamment s'ils reprennent à l'identique ou non les modèles verbaux présentés par les orthophonistes (cf. Tableau 82). Enfin, dans un troisième temps, ce sont les réactions suite aux reformulations et plus spécifiquement suite aux reformulations phonologiques qui sont analysées (cf. Tableau 83).

**Tableau 81 - Réactions des enfants aux reformulations des orthophonistes**

	Absence de réaction	Non opportunité de réaction	Réaction	Indécidable	Total général (N=)
Samuel	38,85%	31,65%	28,78%	0,72%	139
Etelle	22,96%	45,19%	30,37%	1,48%	135
Julie	34,51%	42,96%	21,83%	0,70%	142
Ambroise	33,33%	27,38%	35,71%	3,57%	84
Total général	32,40%	37,80%	28,40%	1,40%	500

Suite aux reformulations des orthophonistes, les enfants dysphasiques se trouvent souvent dans l'impossibilité de réagir car leur interlocuteur ne leur en donne pas l'occasion (37,80%). Cependant, lorsqu'ils ont l'opportunité conversationnelle de réagir à ces reformulations, les taux d'absences de réaction et de réaction varient en fonction des enfants. Samuel et Julie réagissent moins aux reformulations (Samuel : 38,85% d'absences de réaction vs. 28,78% de réaction ; Julie : 34,51% d'absences de réaction vs. 21,83% de réaction) qu'Etelle et Ambroise (Etelle : 22,96% d'absences de réaction vs. 30,37% ; Ambroise : 33,33% d'absences de réaction vs. 35,71% de réaction).

**Tableau 82 - Types de réaction des enfants aux reformulations des orthophonistes**

	Acceptation	Demande de Clar./conf.	Reprise modifiée	Auto-reprise	Reprise à l'identique	Indécidable	Total général
Samuel	12,50%	0,00%	30,00%	5,00%	52,50%	0,00%	40
Etelle	17,07%	2,44%	31,71%	0,00%	48,78%	0,00%	41
Julie	41,94%	0,00%	6,45%	9,68%	38,71%	3,23%	31
Ambroise	36,67%	0,00%	16,67%	20,00%	26,67%	0,00%	30
Total général	25,35%	0,70%	22,54%	7,75%	42,96%	0,70%	142

De manière générale, lorsqu'ils réagissent aux reformulations, les enfants reprennent de manière conventionnelle et conforme le modèle offert par la reformulation (42,96%) ou ils les acceptent explicitement (25,35%). Par ailleurs, le taux de reprises modifiées est fort (22,54%). Ces résultats présentent cependant des variations inter-individuelles. Effectivement, Julie et Ambroise acceptent plus souvent les reformulations produites par leur orthophoniste (respectivement, 41,94% et 36,67%) qu'ils ne les reprennent à l'identique (respectivement, 38,71% et 26,67%) ; Samuel et Etelle reprennent les reformulations de manière modifiée en tentant de s'approprier la forme conventionnelle (respectivement, 30% et 31,71%) de manière plus importante que les autres enfants (Julie : 6,45% et Ambroise : 16,67%). Enfin, Ambroise est celui qui produit le plus d'auto-reprises de son propre discours en ne modifiant pas la forme initialement produite (20%).

**Tableau 83 - Types de réactions des enfants aux reformulations phonologiques des orthophonistes**

	Acceptation	Demande de Clarification	Reprise modifiée	Auto-reprise	Reprise à l'identique	Total général
Samuel	10,00%	0,00%	36,67%	3,33%	50,00%	30
Etelle	7,69%	3,85%	34,62%	0,00%	53,85%	26
Julie	41,67%	0,00%	8,33%	12,50%	37,50%	24
Ambroise	27,78%	0,00%	16,67%	27,78%	27,78%	18
Total général	20,41%	1,02%	25,51%	9,18%	43,88%	98

Plus précisément, suite aux reformulations phonologiques, on observe deux profils dialogiques différents parmi les enfants : d'une part, ceux qui reprennent les propos des orthophonistes à l'identique ou avec quelques modifications phonologiques et/ou morphosyntaxiques (Samuel et Etelle), et d'autre part, les enfants qui majoritairement acceptent les reformulations ou les reprennent à l'identique (Julie et Ambroise) (cf. Tableau 83). De manière générale, avec la présentation d'un modèle, les enfants peuvent avoir des difficultés à reproduire cette forme de manière conventionnelle (25,51% de reprises modifiées). Ce qui indique qu'ils sont attentifs aux reformulations présentées en dialogue mais qu'ils ont également des difficultés linguistiques pour les reprendre de manière conventionnelle. Ce sont des formes qui ne sont pas encore stabilisées dans le système des enfants et qui sont en voie d'acquisition. On note également qu'Ambroise produit un pourcentage relativement élevé d'auto-reprise des reformulations phonologiques de son orthophoniste. Cependant, compte-tenu du faible nombre de réactions d'Ambroise aux

reformulations phonologiques (N=18), nous ne pouvons pas affirmer qu'il s'agit d'une spécificité de son profil.

Les réactions des enfants aux reformulations des orthophonistes étant peu nombreuses, il est difficile de présenter des résultats en fonction des séances de rééducation. Ainsi, l'analyse des données en termes de nombre de reprises à l'identique, de reprises modifiées ou d'auto-reprises n'est pas pertinente pour traiter la question de l'évolution des profils des enfants.

Par exemple, considérons les réactions d'Etelle et d'Ambroise aux reformulations de leur orthophoniste (cf. Tableau 84).

**Tableau 84 - Réactions d'Ambroise et d'Etelle aux reformulations produites par leur orthophoniste (valeurs absolues)**

	Phase d'observation	Acceptation	D. de clar./conf.	Reprise modifiée	Auto-reprise	Reprise à l'identique	Total général
Ambroise	PO1	3		2	2	1	8
	PO3			2		1	3
	PO5	8		1	4	6	19
Total Ambroise		11		5	6	8	30
Etelle	PO1	1				1	2
	PO2			3		2	5
	PO3			3		4	7
	PO4	1		5		4	10
	PO5			1		1	2
	PO6	2		1		5	8
	PO7	3	1			3	7
Total Etelle		7	1	13		20	41

Suite aux reformulations produites par son orthophoniste, Ambroise accepte le plus souvent ces reformulations (11 fois sur 30). En fonction des séances, les reprises à l'identique augmentent en passant d'une reprise en PO1 et en PO3 à six reprises en PO5. Toutefois, parallèlement, les auto-reprises augmentent en passant de deux auto-reprises en PO1 à quatre en PO5. En ce qui concerne le corpus d'Etelle, le taux de reprises modifiées tend à diminuer (PO1 : 0 sur 2, PO2 : 3 sur 5 et PO6 : 1 sur 8, PO7 : 0 sur 7) en fonction des séances de rééducation. Et le taux de reprises à l'identique augmente légèrement (PO1 : 1 sur 2, PO2 : 2 sur 5 et PO6 : 5 sur 8 ; PO7 : 3 sur 7). Quel que soit l'enfant, il est difficile d'interpréter ces résultats car les réactions aux reformulations sont trop peu nombreuses.

## 2.2 TYPES DE REACTIONS AUX ICL DE TYPE 'DEMANDE'

Suite à une ICL de type 'demande', la réaction immédiate des enfants peut être :

- une *réaction attendue* tant au niveau du contenu qu'au niveau de la forme (Cf. SAM 150, Exemple 115),

**Exemple 115 – Réaction attendue suite à une demande de dénomination - Corpus de Samuel (PO1)**

ORT 152 - ((pose une carte)) ça c'est la += ((montre sa propre tête))

SAM 150 - tête : !

ORT 153 - tête : .

- une *réaction inattendue* à la demande de l'orthophoniste (Cf. Exemple 116, ETE 141 Enfant 2),

**Exemple 116 - Réaction inattendue suite à une demande de dénomination - Corpus d'Etelle (PO2)**

ORT 144 - ça c'est du [p]+ = ((montre une nouvelle image))

ETE 141 - pa :stèque .

ORT 145 - pâté . /

Dans l'exemple ci-dessus, suite à une demande de dénomination de l'item 'pâté', l'enfant produit 'pastèque' qui n'est pas la dénomination attendue par l'orthophoniste. On constate à travers cette réaction que l'enfant prend en compte l'indice phonologique ('[p]') mais ne considère pas l'indice morphosyntaxique avec la production du partitif *du* masculin (vs. de la).

- une *réaction attendue (conforme ou non au niveau de la forme) mais incomplète au niveau du contenu* (cf. ETE 91, Exemple 117).

**Exemple 117 – Réaction incomplète suite à une ICL de type 'demande' - Corpus d'Etelle (PO2)**

*Etelle doit produire une phrase simple avec le terme 'rideau' de type 'SN + copule + adjectif de couleur'.*

ORT 93 - le rideau ((fait le geste [e], Borel-Maisonny)) +

ETE 91 - a // ah [e] {est} = ((en faisant le geste [e], Borel-Maisonny)) (2 sec) est ▲

ORT 94 - il est de quelle couleur ?

ETE 92 - il est r ::ose . ((pose un quatrième jeton))

ORT 95 - très bien .

Suite à la sollicitation de l'orthophoniste (ORT 93), l'enfant produit la copule 'être' mais ne construit pas la suite de l'énoncé. Ainsi, nous considérons ici qu'il s'agit d'une réaction attendue mais incomplète au niveau du contenu.

- une *réaction attendue au niveau du contenu mais avec une forme non conforme à l'usage* (Cf. JUL 254, Exemple 118).

**Exemple 118 - Réaction attendue mais non conforme à l'usage - Corpus de Julie (PO1)**

ORT 260 - on entend [v::] = ((fait geste du [v], Borel-Maisonny)) dans quoi ?

JUL 254 - voitu ::(re) = ((pose la carte))

- une *réaction de type 'je sais pas'* ou un équivalent de 'je sais pas' ; on considère également les cas où l'enfant reprend une partie de l'énoncé de l'orthophoniste mais sans l'apport d'informations nouvelles qui était demandé dans l'intervention précédente de l'orthophoniste laissée en suspend (Cf. JUL 172, Exemple 119).

**Exemple 119 – Réaction de type 'je sais pas' suite à une ICL de type 'demande' - Corpus de Julie (PO3)**

ORT 178 - elle met : + = ((pointe du doigt le mot marqué sur la carte))

JUL 172 - met :: →

ORT 179 - DES lunettes .

- une *demande de clarification ou de confirmation* (cf. SAM 66, Exemple 120)

**Exemple 120 – Demande de confirmation suite à une ICL de type 'demande' - Corpus de Samuel (PO6)**

ORT 69 - [mulali] .

SAM 66 - [mu] . [u] ?

ORT 70 - ouais .

- une *demande de réponse* où l'enfant demande explicitement à l'orthophoniste de répondre à sa place (cf. SAM 88, Exemple 121).

**Exemple 121 – Demande de réponse de la part de l'enfant suite à une ICL de type 'demande' - Corpus de Samuel (PO7)**

*L'enfant doit dénommer l'item représenté sur une image ('une poulie').*

SAM 87 - un ascenseur !

ORT 91 - alors oui : / enfin : ça peut faire partie d'un ascenseur .

SAM 88 - mais c'est quoi ça ? = ((montre l'image))

ORT 92 - mais ça s'appelle une poulie .

SAM 89 - (p)oulie !

L'Exemple 121 est extrait d'une activité de dénomination portant sur l'item 'poulie'. En ORT 91, l'orthophoniste fait une demande implicite de dénomination en refusant sa proposition ('un ascenseur !', cf. SAM 87). Suite à ce refus, l'enfant demande explicitement à l'orthophoniste la dénomination attendue.

- une *demande d'indices* pour accomplir la tâche (cf. ETE 128, Exemple 122)

**Exemple 122 – Demande d'indices suite à une ICL de type 'demande' - Corpus d'Etelle (PO3)**

ORT 139 - et ça tu te souviens du mot ? il est un peu difficile . c'est un autre mot pour dire goûter . on dit une : +

(4 sec)

ETE 128 - au début c'est quoi ?

ORT 140 - [k :] .

ETE 129 - [kəla] .

L'Exemple 122 est extrait d'une activité de dénomination. Suite à la demande de dénomination en ORT 139, l'enfant ne répond pas mais demande un indice phonologique à l'orthophoniste pour pouvoir dénommer l'item ciblé 'collation'.

### 2.2.1 RESULTATS

Nous avons donc analysé toutes les réactions immédiates des enfants dysphasiques suite aux ICL de type 'demande' produites par les orthophonistes (cf. Tableau 85).

**Tableau 85 - Types de réaction des enfants aux ICL de type 'demande'**

Types de réaction :	Attendue	Attendue mais avec une forme non conventionnelle	Incomplète	D. clar./conf.	Inattendue	'Je sais pas'	Demande d'indices	Demande de réponse	Indécidable	N=
Samuel	46,32 %	17,58%	1,43%	0,71%	19,48 %	13,54%	0,00%	0,24%	0,71%	421
Etelle	53,11 %	10,93%	3,04%	0,14%	24,07 %	7,19 %	0,41%	0,00%	1,11%	723
Julie	45,81 %	20,27%	4,68%	0,39%	21,05 %	5,65 %	0,00%	0,19%	1,95%	513
Ambroise	27,34 %	25,78%	3,91%	0,78%	32,03 %	8,59 %	0,00%	0,00%	1,56%	128
Total général	47,56 %	16,25%	3,19%	0,39%	22,69 %	8,35 %	0,17%	0,11%	1,29%	1785

De manière générale, les enfants réagissent de manière attendue aux demandes des orthophonistes (47,56%). Toutefois, le taux de réactions inattendues est élevé (22,69%). Par ailleurs, on note la spécificité du profil d'Ambroise qui produit plus de réactions inattendues (32,03%) que de réactions attendues (27,34%). On peut faire l'hypothèse que cette particularité du discours d'Ambroise est liée à des difficultés de compréhension que ne présentent pas les autres enfants. En outre, la part importante des réactions attendues mais dont la forme est non conventionnelle (16,25%) marque les difficultés linguistiques - principalement phonologiques et morphosyntaxiques - des enfants.

Le corpus d'Ambroise est constitué seulement d'un nombre plus réduit d'activités (cf. Chapitre V). On peut alors se demander si le taux élevé de réactions inattendues est lié aux types d'activités dans lesquelles les enfants sont inscrits. Ainsi, observons les types de réactions des enfants suite aux ICL de type 'demande' en fonction des types d'activités (cf. Tableau 86).

**Tableau 86 – Types de réactions des enfants suite aux ICL de type ‘demande’ en fonction des activités**

Activité	Enfant	Attendue	Attendue avec une forme non conv.e	Incomplète	Inattendue	‘Je sais pas’	D. clar./conf.	Demande d’indices	Demande de réponse	Indécidable	Total général
Métalin-guistiques	Ambroise	53,33 %	13,33 %	0,00 %	33,33 %	0,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	15
	Etelle	57,01 %	8,08%	2,61 %	24,94 %	5,70 %	0,24%	0,00 %	0,00 %	1,43 %	421
	Julie	39,18 %	22,16 %	2,58 %	23,71 %	7,73 %	0,52%	0,00 %	0,00 %	4,12 %	194
	Samuel	45,60 %	12,64 %	0,55 %	25,82 %	14,29 %	0,00%	0,00 %	0,55 %	0,55 %	182
Total A. métalinguistiques		50,12 %	12,56 %	2,09 %	25,00 %	8,00 %	0,25%	0,00 %	0,12 %	1,85 %	1785
De langage oral	Ambroise	21,15 %	34,62 %	0,00 %	30,77 %	9,62 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	3,85 %	52
	Etelle	47,81 %	15,94 %	3,59 %	23,11 %	8,37 %	0,00%	0,40 %	0,00 %	0,80 %	251
	Julie	43,64 %	25,45 %	7,88 %	15,15 %	6,67 %	0,61%	0,00 %	0,00 %	0,61 %	165
	Samuel	40,88 %	25,55 %	3,65 %	11,68 %	16,06 %	0,73%	0,00 %	0,00 %	1,46 %	137
Total A. de langage oral		42,81 %	22,31 %	4,46 %	19,01 %	9,75 %	0,33%	0,17 %	0,12 %	1,16 %	605
De langage écrit	Ambroise	26,00 %	22,00 %	10,00 %	30,00 %	10,00 %	2,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	50
	Etelle	52,00 %	12,00 %	8,00 %	24,00 %	4,00 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	25
	Julie	57,35 %	11,03 %	4,41 %	25,74 %	0,74 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,74 %	136
	Samuel	55,91 %	16,13 %	0,00 %	19,35 %	6,45 %	2,15%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	93
Total A. de langage écrit		51,32 %	14,47 %	4,28 %	24,34 %	4,28 %	0,99%	0,00 %	0,00 %	0,33 %	304
De Répétition lexicale	Ambroise	27,27 %	18,18 %	0,00 %	45,45 %	9,09 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	11
	Etelle	42,31 %	7,69%	0,00 %	19,23 %	23,08 %	0,00%	7,69 %	0,00 %	0,00 %	26
	Julie	50,00 %	22,22 %	0,00 %	11,11 %	11,11 %	0,00%	0,00 %	5,56 %	0,00 %	18
	Samuel	44,44 %	11,11 %	0,00 %	11,11 %	33,33 %	0,00%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	9
Total A. de répétition lexicale		42,19 %	14,06 %	0,00 %	20,31 %	18,75 %	0,00%	3,13 %	1,56 %	0,00 %	64
Total général		47,56 %	16,25 %	3,19 %	22,69 %	8,35 %	0,39%	0,17 %	0,11 %	1,29 %	1785

Quelle que soit l'activité, les enfants produisent majoritairement des réactions attendues aux demandes des orthophonistes (51,32% pour les activités de langage écrit, 44,44% pour les activités de répétition lexicale, 50,12% pour les activités métalinguistiques, 42,81% pour les activités de langage oral). Cependant, on note là aussi la spécificité du profil d'Ambroise par rapport aux autres enfants. Contrairement aux autres enfants, celui-ci produit davantage de réactions inattendues dans les activités de langage écrit, métalinguistiques, de répétitions lexicales que de réactions attendues. En outre, dans les activités de langage oral, Ambroise produit davantage de réactions attendues que de réactions inattendues, cependant le taux de réactions inattendues est supérieur à celui des autres enfants (30,77% vs. 23,11% pour Etelle, 15,15% pour Julie et 11,68% pour Samuel).

Nous nous proposons de regarder de manière plus spécifique les réactions des enfants dysphasiques suite aux questions métalinguistiques et aux demandes de dénomination des orthophonistes car ce sont les deux types d'ICL - de type 'demande' - les plus fréquents dans leurs discours.

### 2.2.2 REACTIONS DES ENFANTS SUITE AUX QUESTIONS METALINGUISTIQUES

De manière générale, parmi les ICL de type 'demande', les orthophonistes produisent 29,32% de questions métalinguistiques. Suite à ce type d'ICL, dans un premier temps, nous avons analysé les réactions ou les absences de réaction aux interventions des orthophonistes (cf. Tableau 87), puis, dans un second temps, nous avons analysé plus précisément les types de réactions des enfants dysphasiques (cf. Tableau 88, Tableau 89).

**Tableau 87 - Réactions des enfants suite aux questions métalinguistiques des orthophonistes**

Réactions :	Absence de réaction	Non opportunité	Réactions	2 <sup>ème</sup> réaction	Indécidable	Total général
Samuel	10,17%	1,69%	85,59%	1,69%	0,85%	118
Etelle	6,39%	0,75%	90,60%	0,38%	1,88%	266
Julie	13,73%	0,00%	84,31%	0,00%	1,96%	204
Ambroise	9,09%	4,55%	81,82%	0,00%	4,55%	22
Total général	9,67%	0,82%	87,21%	0,49%	1,80%	610

De manière générale, les questions métalinguistiques sont suivies d'une réaction de la part des enfants (87,21%). Cependant, malgré la contrainte interactionnelle des questions et l'opportunité de réaction qu'elles donnent aux enfants, le taux d'absences de réaction est de 9,67%. Ce taux révèle alors la difficulté des enfants à pouvoir répondre aux questions métalinguistiques.

**Tableau 88 – Types de réactions des enfants suite aux questions métalinguistiques des orthophonistes**

Types de réactions	Attendues	Attendues mais avec une forme non conventionnelle	D. clar./conf.	Incomplètes	'Je sais pas'	Inattendues	Indécidable	Total général
Samuel	47,57%	8,74%	0,00%	0,97%	14,56%	28,16%	0,00%	103
Etelle	58,68%	6,20%	0,41%	1,65%	4,13%	27,69%	1,24%	242
Julie	41,86%	18,02%	0,58%	4,07%	6,98%	25,58%	2,91%	172
Ambroise	38,89%	22,22%	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%	5,56%	18
Total général	50,47%	11,03%	0,37%	2,24%	6,92%	27,29%	1,68%	535

De manière générale, lorsqu'ils réagissent aux questions métalinguistiques, les enfants répondent de manière attendue (50,47%). Cependant, le taux de réactions inattendues est relativement important (27,29%) et il varie en fonction des troubles dysphasiques. En effet, Ambroise présente le taux de réactions attendues le plus faible (38,89%) et le taux de réactions inattendues le plus élevé (33,33%). Toutefois, on remarque que les autres enfants produisent davantage de réactions de type 'je sais pas' (Etelle : 4,13% ; Julie, 6,98% ; Samuel : 14,56%) qu'Ambroise (0%). Ils avouent explicitement qu'ils ne parviennent pas à réaliser ce qu'on leur demande. On peut alors se demander si la différence des profils de ces enfants est liée aux types de troubles (phonologique-syntaxique vs. réceptif) ou à des différences de stratégies. Lorsqu'ils sont en difficulté certains enfants tentent de répondre aux questions tandis que d'autres avouent leur méconnaissance directement. Par ailleurs, on peut se demander si Ambroise a plus de difficultés à comprendre ce que l'orthophoniste lui demande et ce qui est attendu de lui par rapport aux autres enfants.

**Tableau 89 – Types de réactions suite aux questions métaphonologiques des orthophonistes**

Types de réactions	Attendues	Attendues mais avec une forme non conventionnelle	D. clar./conf.	Incomplètes	'Je sais pas'	Inattendues	Indécidable	Total général
Samuel	49,37%	3,80%	0,00%	1,27%	12,66%	32,91%	0,00%	79
Etelle	59,90%	4,06%	0,51%	1,52%	4,57%	28,43%	1,02%	197
Julie	60,53%	7,89%	0,00%	2,63%	2,63%	26,32%	0,00%	76
Ambroise	42,86%	14,29%	0,00%	0,00%	0,00%	35,71%	7,14%	14
Total G.	57,10%	5,19%	0,27%	1,64%	5,74%	29,23%	0,82%	366

Lorsqu'on regarde le type de réaction des enfants suite aux questions métaphonologiques des orthophonistes (cf. Tableau 89), les résultats sont similaires aux précédents. On note seulement que Samuel produit davantage de réactions inattendues (32,91%) suite aux questions métaphonologiques que suite à l'ensemble des questions métalinguistiques (28,16%).

### 2.2.3 REACTIONS DES ENFANTS SUITE AUX DEMANDES DE DENOMINATION DES ORTHOPHONISTES

Les demandes de dénomination sont fortement présentes dans le discours des orthophonistes par rapport à l'ensemble des ICL de type 'demande' (26,31%, cf. Chapitre VII, paragraphe 2.2.2). Observons de quelle manière les enfants interviennent et réagissent suite à ces demandes (cf. Tableau 90).

**Tableau 90 – Interventions des enfants dysphasiques suite aux demandes de dénomination des orthophonistes**

	Absence de réaction	Non opportunité de réaction	Réaction	Indécidable	Total général
Samuel	20,73%	0,00%	76,83%	2,44%	164
Etelle	13,70%	1,83%	84,47%	0,00%	219
Julie	7,50%	1,67%	90,00%	0,83%	120
Ambroise	17,07%	4,88%	78,05%	0,00%	41
Total général	14,71%	1,47%	82,90%	0,92%	544

De manière générale, les enfants réagissent le plus souvent (82,90%) aux demandes de dénomination des orthophonistes. Cependant, le taux d'absences de réaction est relativement élevé (14,71%) compte tenu de la contrainte interactionnelle de ces ICL. Ce taux marque alors la difficulté des enfants à dénommer certains items ciblés. Quant aux absences de réaction, des variations interindividuelles sont observées : 20,73% d'absences de réaction dans le discours de Samuel et 7,50% d'absences de réaction dans le discours de Julie.

**Tableau 91 – Types de réactions des enfants suite aux demandes de dénomination des orthophonistes**

Types de réaction :	Attendues	Attendues mais avec une forme non conventionnelle	Demandes d'indices	Incomplètes	'Je sais pas'	Inattendues	Indécidable	Total général
Samuel	35,71%	21,43%	0,00%	0,00%	23,02%	19,05%	0,79%	126
Etelle	40,00%	10,81%	1,62%	2,70%	13,51%	30,81%	0,54%	185
Julie	48,15%	25,93%	0,00%	0,93%	4,63%	16,67%	3,70%	108
Ambroise	21,88%	31,25%	0,00%	0,00%	6,25%	37,50%	3,13%	32
Total général	39,47%	18,85%	0,67%	1,33%	13,53%	24,61%	1,55%	451

Quel que soit l'enfant, la part des réactions attendues est supérieure à celle des autres réactions (sauf pour Ambroise). De plus, le taux de réactions non conformes à l'usage est notable, notamment dans le discours d'Ambroise (31,25%), de Julie (25,93%) et de Samuel (21,43%). Ambroise est le seul enfant qui produit plus de réactions inattendues que de réactions attendues (37,50% vs. 21,88%). Cependant, si on ne prend pas en considération les productions non conventionnelles des dénominations alors il produit plus de dénominations correctes au niveau du signifié (53,13%) que de réactions inattendues (37,50%). Ainsi, si on regroupe les réactions attendues et les réactions non conformes à l'usage par opposition aux réactions inattendues, alors tous les enfants produisent moins de réactions inattendues que de réactions attendues au niveau du signifié. Par ailleurs, la part des réactions de type 'je sais pas' dans le discours des enfants est importante, et notamment dans celui de Samuel (23,02%) et d'Etelle (13,51%). Enfin, Etelle est la seule à demander des indices à son interlocuteur (1,62%, soit 3 réactions sur 185) et ainsi à demander explicitement de l'aide dans le but d'accomplir en collaboration la tâche linguistique.

Comme nous l'avons proposé dans le chapitre précédent, nous regardons un sous-ensemble de notre corpus en observant les réactions des enfants aux demandes de dénomination dans les activités mêmes de dénomination pour rendre les résultats plus fiables et homogènes. Ainsi, les demandes de dénomination qui s'inscrivent dans d'autres activités sont exclues.

**Tableau 92 – Types de réactions des enfants suite aux demandes de dénomination des orthophonistes dans les activités de dénomination**

Types de réaction :	Attendues	Attendues mais avec une forme non conventionnelle	Demandes d'indices	Incomplètes	'Je sais pas'	Inattendues	Indécidable	Total général
Samuel	37,68%	23,19%	0,00%	0,00%	21,74%	17,39%	0,00%	69
Etelle	33,33%	10,14%	1,45%	1,45%	13,04%	39,13%	1,45%	69
Julie	50,00%	26,00%	0,00%	2,00%	8,00%	14,00%	0,00%	50
Ambroise	16,67%	33,33%	0,00%	0,00%	5,56%	38,89%	5,56%	18
Total général	37,38%	20,39%	0,49%	0,97%	14,08%	25,73%	0,97%	206

Les types de réactions des enfants dysphasiques aux demandes de dénomination des orthophonistes dans les activités de dénomination sont fortement semblables à ceux des demandes de dénomination dans l'ensemble des activités. Mais dans le discours d'Ambroise et d'Etelle, la part des réactions inattendues suite aux demandes de dénomination est plus importante dans les activités de dénomination que dans l'ensemble des activités contrairement à ce qui est observé dans le discours de Julie et de Samuel. On peut alors envisager que le taux de réactions inattendues est influencé par les items ciblés dans ces activités ou qu'à l'inverse, la focalisation sur une tâche de dénomination permet à certains enfants de mieux l'accomplir.

Lors de l'analyse des demandes de dénomination produites par les orthophonistes, deux types de demandes ont été distingués : d'une part, les demandes de dénomination absolues de type 'c'est quoi' ou 'qu'est-ce que c'est' et d'autre part, les demandes de dénomination constituées d'indices linguistiques (cf. Chapitre VII, paragraphe 2.2.4). Observons si les enfants réagissent de manière différente ou non selon le type de demande de dénomination (cf. Tableau 93, Tableau 94).

**Tableau 93 - Types de réaction des enfants suite aux demandes de dénomination absolues des orthophonistes dans les activités de dénomination**

Types de réaction :	Attendues	Attendues mais avec une forme non conventionnelle	Incomplètes	'Je sais pas'	Inattendues	Indécidable	Total général
Ambroise	37,50%	37,50%	0,00%	0,00%	25,00%	0,00%	8
Etelle	26,67%	20,00%	0,00%	20,00%	26,67%	6,67%	15
Julie	48,57%	28,57%	2,86%	5,71%	14,29%	0,00%	35
Samuel	32,35%	26,47%	0,00%	26,47%	14,71%	0,00%	34
Total général	38,04%	27,17%	1,09%	15,22%	17,39%	1,09%	92

**Tableau 94 - Types de réaction des enfants suite aux demandes de dénomination constituées d'indices linguistiques des orthophonistes dans les activités de dénomination**

Types de réaction :	Attendues	Non conformes à l'usage	Demandes d'indice	Incomplètes	'Je sais pas'	Inattendues	Indécidable	Total général
Ambroise		3			1	5	1	10
Etelle	19	4	1	1	6	23		54
Julie	8	3			2	2		15
Samuel	15	7			6	7		35
Total général	42	17	1	1	15	37	1	114

De manière générale, les enfants dysphasiques produisent davantage de réactions inattendues suite à des demandes de dénomination constituées d'indices (32,74%) que suite à des demandes de dénomination absolues (17,39%). Cela pourrait sembler paradoxal que les enfants échouent davantage lorsqu'on les aide. Toutefois, si les orthophonistes proposent des indices pour les aider à accomplir la tâche, c'est justement parce que les enfants sont déjà en difficulté ou que les orthophonistes anticipent une difficulté. En outre, lorsque les orthophonistes offrent des indices linguistiques, 51,32% des réactions sont des réactions attendues au niveau du signifié que ce soit sous une forme conventionnelle (42 sur 114) ou non conventionnelle (17 sur 114).

**Tableau 95 – Types de réactions des enfants dysphasiques suite aux demandes constituées d'un seul indice lexical, morphosyntaxique ou phonologique**

<b>Indice lexical</b>					
	Attendues	Attendues mais avec une forme non conventionnelle	'Je sais pas'	Inattendues	
Ambroise					
Etelle	3	1	1	5	
Julie					
Samuel	2		2	1	
Total général	5	1	3	6	
<b>Indice morphosyntaxique</b>					
	Attendues	Attendues mais avec une forme non conventionnelle	'Je sais pas'	Inattendues	Indécidable
Ambroise		2		4	1
Etelle	7	1	3	4	
Julie	1	1	1	1	
Samuel	7	6	3	3	
Total général	15	10	7	12	1
<b>Indice phonologique</b>					
	Attendues	Attendues mais avec une forme non conventionnelle	Incomplet	'Je sais pas'	Inattendues
Ambroise		1		1	1
Etelle	4		1	1	6
Julie	4	1			
Samuel	3			1	2
Total général	11	2	1	3	9

Le nombre de réactions pour chaque type d'indice est relativement faible et il est donc difficile d'interpréter les résultats (cf. Tableau 95,

ci-dessous).

Observons dans un premier temps les demandes de dénomination constituées seulement d'un indice (cf. Tableau 95). De manière générale, sur un nombre total de quatre-vingt six demandes de dénomination, trente et une réactions sont attendues, treize réactions sont non conformes à l'usage et seize réactions sont inattendues. Etelle réagit quatorze fois de manière attendue, une fois par une forme non conventionnelle et quinze fois de manière inattendue sur un nombre total de trente-sept demandes de dénomination. Julie propose cinq fois la dénomination attendue, deux fois une forme non conventionnelle et une dénomination

inattendue sur un nombre total de neuf demandes de dénomination. Enfin, sur un nombre total de trente demandes de dénomination, Samuel réagit douze fois de manière attendue, six fois de manière non conventionnelle et six fois par une réaction inattendue. Les indices semblent donc favorables pour Samuel - principalement les indices morphosyntaxiques - et Julie - principalement les indices phonologiques - et ils leur permettent de produire la dénomination attendue ou du moins le signifié attendu. Pour Etelle, les indices peuvent parfois l'aider, toutefois cela est moins visible car elle produit également de nombreuses dénominations inattendues. Dans le discours d'Ambroise, les indices proposés n'aident pas l'enfant puisque sur dix demandes de dénomination constituées d'indices, Ambroise répond cinq fois de manière inattendue et trois fois de manière non conforme à l'usage. C'est principalement suite à un indice morphosyntaxique qu'Ambroise réagit de manière inattendue (4 sur 7). En outre, Ambroise, Julie et Samuel produisent davantage de réactions inattendues suite à la proposition d'un indice morphosyntaxique que suite à un indice lexical ou phonologique. En revanche, Etelle produit davantage de réactions inattendues suite à des indices phonologiques (6 sur 12) que suite à des indices morphosyntaxiques (4 sur 15).

La littérature portant sur les troubles du développement du langage montre bien que les enfants dysphasiques ont des difficultés morphosyntaxiques et notamment des déficits quant au genre et à la production des déterminants (Parisse & Maillart, 2004a). Or, les indices morphosyntaxiques produits par les orthophonistes consistent à donner le déterminant (un vs. une ou le vs. la) associé au nom attendu. Ainsi, ces indices peuvent être une source éventuelle de confusion si les enfants ont encore des difficultés au niveau morphosyntaxique. Par exemple, Samuel est plus âgé et à un stade langagier plus avancé que les autres enfants. Sur un nombre total de dix-neuf demandes de dénomination constituées d'un indice morphosyntaxique, treize productions correspondent au signifié attendu (sept réactions attendues et six réactions non conformes à l'usage) et trois productions sont non attendues. Dans le cas de cet enfant, les indices morphosyntaxiques peuvent constituer une aide. Ainsi, il semblerait que les indices sont des aides à l'élaboration langagière mais cela dépend fortement des compétences langagières des enfants et des difficultés particulières de chaque enfant.

**Tableau 96 – Types de réaction des enfants dysphasiques suite aux demandes de dénomination constituées de plusieurs indices**

	Indices lexicaux & morphosyntaxiques				
	Attendues	Attendues mais avec une forme non conventionnelle	Demande d'indice	'Je sais pas'	Inattendues
Ambroise					
Etelle	2	1	1		1
Julie	1			1	
Samuel	1				1
Total général	4	1	1	1	2

	Indices lexicaux et phonologiques	Indices morphosyntaxiques et phonologiques				Indices lexicaux, morphosyntaxiques et phonologiques	
	Inattendues	Attendues	Attendues mais avec une forme non conventionnelle	'Je sais pas'	Inattendues	Attendues	Inattendues
Ambroise							
Etelle	1	2	1	1	6	1	
Julie		2	1				1
Samuel		2	1				
Total général	1	6	3	1	6	1	1

Suite aux trente-six demandes de dénomination constituées de plus d'un indice linguistique (cf.

), les enfants réagissent onze fois de manière attendue, quatre sous une forme non conventionnelle et dix fois de manière inattendue. L'association d'un indice morphosyntaxique et d'un indice phonologique semble être favorable à Samuel et Julie qui produisent soit des réactions attendues (2 sur 3 pour chaque enfant) soit des réactions non conformes à l'usage (1 sur 3 pour chaque enfant). En revanche, pour Etelle cela n'est pas favorable puisqu'elle produit six réactions inattendues sur dix demandes. Cependant, le nombre de demandes constituées de plusieurs indices n'est pas assez grand pour pouvoir interpréter les résultats.

### 3.0 DISCUSSION

Dans l'interaction, l'adulte a un rôle fondamental dans le processus d'acquisition. Toutefois, ce processus est aussi fortement lié à la participation active de l'enfant (Vygotski, [1936] 1997, Wallon, 1989, Valsiner, 1987, Veneziano, 1987b, Morgenstern, 2006). Les deux ne peuvent être considérés de manière isolée. Le positionnement des enfants dans le dialogue suite à la production d'une ICL de type 'offre' ou 'demande' des orthophonistes a été observé. L'analyse s'est déroulée en deux étapes : tout d'abord, en examinant si les enfants réagissaient ou non (absence de réaction) aux ICL et s'ils en avaient la possibilité ou non (non opportunité) ; ensuite, en étudiant les types de réaction en fonction des ICL ('offre' vs. 'demande').

Les enfants n'interviennent pas de la même manière suite à une ICL de type 'offre' ou de type 'demande'. Alors que les enfants réagissent le plus souvent aux ICL de type 'demande', ce n'est pas le cas suite aux ICL de type 'offre'. Les résultats montrent que les enfants ont peu d'opportunités d'intervenir suite à une ICL de type 'offre' et qu'ils ont tendance également à ne pas répondre explicitement. Ainsi, l'analyse des réactions des enfants dysphasiques au discours des orthophonistes nous fournit également des informations sur les conduites mêmes des orthophonistes. En effet, la principale différence observée est que suite à une ICL de type 'demande', celles-ci donnent davantage la possibilité interactionnelle d'intervenir et de répondre aux enfants. Cette différence est liée aux caractéristiques mêmes des ICL. Dans le cas des ICL de type 'offre', il y a un mouvement rétroactif en revenant sur une production de l'enfant alors que dans le cas des ICL de type 'demande', il y a un mouvement prospectif qui attend une verbalisation de la part de l'enfant. Il est cependant important de noter que même si les enfants ne sont pas contraints d'intervenir suite à une ICL de type 'offre', ils réagissent tout de même à certaines interventions des orthophonistes.

Par ailleurs, selon le type d'ICL qui précède, les absences de réaction n'ont pas la même signification dans le dialogue. Suite à une ICL de type 'offre', les enfants poursuivent leur discours ou l'activité en cours. Toutefois, nous ne pouvons pas donner une interprétation précise à l'absence de réaction. Dans ce cas de figure, les enfants peuvent être également attentifs aux offres des orthophonistes et les accepter tacitement (Clark & Chouinard, 2000). Suite à une ICL de type 'demande', les absences de réaction soulignent le plus souvent une

difficulté (non explicitée) à répondre aux questions des orthophonistes. Ce sont alors ces silences qui indiquent aux orthophonistes qu'il faut revenir sur cette demande en la répétant, en la modifiant ou en y répondant.

La suite de l'analyse a permis d'observer de plus près les types de réactions des enfants dysphasiques en fonction des ICL.

Suite aux ICL de type 'offre', tous les enfants dysphasiques reprennent à l'identique les propos des orthophonistes ou les acceptent explicitement. Les types de réactions révèlent également ce qui est en cours d'acquisition (au niveau phonologique et morphosyntaxique principalement) puisque parfois suite à une reformulation, ils tendent à s'approcher de la forme conventionnelle en s'appuyant sur la donnée contrastée offerte. En outre, les cas d'auto-reprises sont relativement rares et marginaux. Cependant, nous avons pu noter un pourcentage plus élevé dans le discours d'Ambroise d'auto-reprises que dans le discours des autres enfants, notamment suite aux reformulations. Toutefois, compte-tenu du nombre relativement faible de réaction, nous ne pouvons pas affirmer qu'il s'agit d'une spécificité d'Ambroise. Globalement, ces résultats indiquent que les enfants sont attentifs aux productions des orthophonistes dans l'interaction et qu'ils reviennent sur ces productions.

Nous avons également étudié plus spécifiquement les réactions des enfants aux reformulations (en y incluant les corrections explicites). De manière générale, les enfants réagissent davantage suite aux reformulations (28,40% de réactions) qu'aux autres formes d'ICL (21,45% de réactions) et les orthophonistes laissent davantage la possibilité aux enfants d'intervenir (37,80% de non opportunité de réagir suite aux reformulations et 44,77% suite aux autres ICL de type 'offre'). Les enfants reprennent les reformulations ou ils les acceptent explicitement (principalement pour Julie et Ambroise). Lorsqu'il y a une reprise des propos des orthophonistes, un grand nombre de ces reprises est modifié principalement suite à des reformulations phonologiques. Ainsi, malgré la présentation d'un modèle de production verbale, les enfants ont des difficultés à répéter de manière conventionnelle cette forme. On peut alors se demander s'il s'agit d'un argument en faveur des difficultés de traitement des données (Leonard *et al.*, 2007) et en particulier des données contrastées, ou d'éventuelles difficultés à traiter plusieurs données de manière simultanée si les orthophonistes reformulent les propos des enfants à plusieurs niveaux ou à un même niveau sur plusieurs segments. Cependant, il est tout de même important de noter que de manière parallèle, les enfants sont

capables de reprendre à l'identique les reformulations offertes par les orthophonistes ce qui confirme les données de la littérature portant sur les troubles du développement du langage dans d'autres situations de communication (Rezzonico *et al.*, 2014).

Suite aux ICL de type 'demande', les enfants répondent majoritairement de manière attendue quelle que soit l'activité en cours. Nous avons cependant noté la spécificité du profil d'Ambroise qui produit davantage de réactions inattendues que de réactions attendues et dans des proportions bien plus importantes que dans le discours des autres enfants. On fait l'hypothèse que cela est lié aux troubles spécifiques d'Ambroise qui, contrairement aux autres enfants, présente des troubles de la compréhension.

Les réactions des enfants dysphasiques aux questions métalinguistiques révèlent également qu'ils ont quelques difficultés à y répondre. Le taux d'absences de réaction est plus important suite aux questions métalinguistiques qu'aux autres demandes. En outre, lorsqu'ils réagissent, le taux de réactions inattendues est supérieur suite aux questions métalinguistiques et notamment métaphonologiques, que suite aux autres demandes des orthophonistes.

Les enfants dysphasiques ont également quelques difficultés lexicales puisque les enfants présentent davantage d'absences de réaction et de réactions inattendues suite aux demandes de dénomination que suite aux autres demandes des orthophonistes. Ce qui confirme les données de la littérature qui montrent que les enfants dysphasiques ont une certaine pauvreté lexicale lorsqu'on les compare aux enfants tout-venant (Fletcher & J. Peters, 1984, Watkins *et al.*, 1993, Conti-Ramsden & Jones, 1997, pour l'anglais ; Parisse & Le Normand, 2002, pour le français) et qu'ils ont des difficultés à dénommer des objets ou des actions en produisant notamment des erreurs de dénomination (Lahey & Edwards, 1996, Lahey & Edwards, 1999, McGregor *et al.*, 2002). Les indices proposés dans les demandes de dénomination semblent être une aide pour les enfants dysphasiques. Toutefois, cela est variable d'un enfant à un autre en fonction du niveau linguistique des enfants et de ces difficultés particulières. En effet, par exemple pour Samuel, les indices constituent une aide puisqu'il parvient majoritairement à y répondre de manière attendue ; en revanche, pour Julie, les indices constituent une aide seulement lorsqu'ils sont phonologiques (*vs.* morphosyntaxiques). En revanche, dans le cas d'Ambroise, les indices ne semblent pas être une aide pour réaliser une tâche de dénomination. Ainsi, il est primordial de considérer les éventuelles difficultés et compétences des enfants pour leur proposer un indice particulier.

Conformément aux données de la littérature, nous pouvons affirmer que les enfants dysphasiques sont attentifs aux données produites par les orthophonistes, tant aux offres linguistiques qu'aux demandes. Ils s'inscrivent donc pleinement dans les activités proposées en rééducation orthophonique puisqu'ils participent au dialogue en accomplissant les tâches langagières et en réagissant aux productions des orthophonistes. Les réactions immédiates des enfants dysphasiques aux ICL des orthophonistes nous informent sur les compétences des enfants et la manière dont ils considèrent les productions de l'autre. Par exemple, nous avons pu constater que les types de réactions des enfants manifestent les difficultés langagières qu'ils ont notamment à produire des énoncés conventionnels qu'on leur donne en modèle. De manière complémentaire, cette analyse rend compte également de la dynamique de la rééducation orthophonique. Si les enfants manifestent une difficulté en produisant une réaction inattendue ou une réaction attendue au niveau du contenu mais avec une forme non conventionnelle, alors les orthophonistes sont amenées à poursuivre leur travail sur la forme ou la structure linguistique ciblée. En revanche, si les réactions sont des réactions attendues autant au niveau de la forme que du contenu, alors les orthophonistes valident, acceptent et/ou reprennent la production et peuvent soit poursuivre l'activité autour d'un nouvel item-cible soit arrêter l'activité. Les réactions immédiates des enfants dysphasiques sont donc nécessaires aux orthophonistes à la fois pour la poursuite du dialogue et pour le travail de rééducation. C'est à partir de ces réactions que les orthophonistes mettent en place d'éventuelles stratégies pour aider les enfants dysphasiques à accomplir une tâche linguistique.



# CHAPITRE IX

## TRAITEMENT DES INTERVENTIONS DES ENFANTS DYSPHASIQUES PAR LES ORTHOPHONISTES

---

Dans les chapitres précédents, les analyses portaient sur les formes et les fonctions des interventions des orthophonistes (cf. Chapitre VII) et sur la façon dont les enfants réagissent aux interventions centrées sur le langage (ICL) produites par les orthophonistes (Cf. Chapitre VIII). Toutefois, la manière dont les orthophonistes interviennent suite aux productions des enfants dysphasiques n'a pas encore été analysée. En effet, la description proposée, jusqu'à présent, des interventions des orthophonistes ne rend pas compte de ce qui précède ni de la relation qui se crée avec ce qui précède. Or, un énoncé n'a de sens que dans la relation qu'il entretient avec les autres discours. De ce fait :

*« il ne s'agit pas de construire un système mais de montrer ce qui se passe quand on parle, plus spécifiquement, ce qui se passe en position seconde par rapport à quelque chose qui vient d'être dit, donc de décrire un mouvement discursif »* (F. François, 1990 : 93).

Nous proposons donc d'observer la manière dont les interventions des orthophonistes sont articulées et liées par rapport à celles des enfants et, tout particulièrement, en fonction du type

de production (attendue ou inattendue) de ces derniers. Notre objectif est d'observer ce que l'orthophoniste fait de l'intervention de l'enfant. En d'autres termes, on s'interroge sur la manière dont elle traite l'intervention précédente de leur interlocuteur. Peut-on observer différents modes d'enchaînements ? Est-ce que les productions de l'enfant, selon qu'elles sont attendues, non attendues ou non conformes à l'usage, influencent la manière dont les orthophonistes interviennent et marquent leur positionnement ?

Pour rendre compte de ces mouvements discursifs et de ces enchaînements en discours, l'analyse proposée s'inscrit pleinement dans une *approche dialogique du dialogue* (Bakhtine, 1934 [1978], Bakhtine, 1970, Bakhtine, 1984 [1979]-b, Bakhtine & Vološinov, 1977). En montrant ce que fait l'orthophoniste à travers son énoncé de l'énoncé premier de l'enfant, nous souhaitons rendre compte du sens véhiculé par les enchaînements ou le mouvement discursif créé (François 1994). Ceci nous permet également de considérer - sans les opposer comme Roulet *et al.* (1985) le font - la dimension dialogale (ou dialogue externe) et dialogique (ou dialogue interne) des discours, ainsi que leurs influences mutuelles puisque « *les relations externes se jouent à travers et dans les relations qui s'expriment au sein de l'énoncé et, en même temps, les relations internes dépendent des relations externes* » (Salazar Orvig & Grossen, 2011 : 2).

Un énoncé ne fonctionne pas de manière isolée mais s'inscrit dans une chaîne d'énoncés qui le précèdent et le suivent. Toute production langagière (texte vis-à-vis d'un autre texte ou énoncé vis-à-vis d'un autre énoncé) est une réponse à une autre production langagière antérieure. Un discours répond et rentre en interaction avec un autre discours sur le même objet. Ainsi, dans la situation particulière de la rééducation, de quelle manière l'orthophoniste entre dans le dialogue par rapport au discours de l'enfant ?

Nous partons de l'analyse proposée par Bres & Vérine (2002), selon laquelle l'énoncé dialogique se structure autour d'un microdialogue (dialogisation intérieure) qui est le résultat de l'interaction entre deux énoncés : l'énoncé enchâssant et l'énoncé enchassé (Bakhtine, 1929 [1970], Bres & Verine, 2002). L'énoncé dialogique se définit donc comme :

« [...] un énoncé qui comporte, en son sein, un dialogue entre, au moins, deux énonciations, celle du locuteur (E1) et celle d'un énonciateur autre, dont la parole est reprise ou fait l'objet d'allusion (E0), ce dialogisme se manifeste dans l'échange hic et nunc par les différentes

*façons dont, dans son énoncé, un locuteur traite l'énoncé de son interlocuteur.* » (Salazar Orvig & Grossen, 2008 : 41).

L'énoncé est constitué par - au moins - deux énonciations de deux locuteurs. Il y a donc un dédoublement énonciatif dans tout énoncé dialogique (Bres & Vérine, 2002). Ce phénomène a le plus souvent été étudié dans des textes écrits. Toutefois, il est également présent dans le dialogue *in praesentia* à travers les relations entretenues entre les énoncés des différents locuteurs (Salazar Orvig, 2005, Salazar Orvig & Grossen, 2008).

Ce dédoublement énonciatif peut être *explicite* en distinguant clairement l'énoncé enchassé et l'énoncé enchassant comme les marques typographiques à l'écrit, le discours direct et le discours indirect (Authier-Revuz, 1982) ou *implicite* lorsque l'énoncé enchassé et l'énoncé enchassant sont imbriqués dans un seul et même énoncé. L'orientation dialogique d'un discours vers d'autres discours peut être marquée par des traces. Celles-ci peuvent être grammaticales comme le conditionnel, la négation, l'interrogation, la nominalisation, les déterminants, le discours rapporté, etc. (Larrivée, 2005, Haillet, 2002, Bres & Mellet, 2009).

Le locuteur de E1 se positionne par rapport à la parole de l'autre en reprenant, commentant, poursuivant son discours en prenant appui sur la parole de l'autre, en proposant des interprétations, en s'opposant, en explicitant, en confirmant, etc. Ce qu'il fait de E0 (énoncé source) peut être considéré comme la manière dont il le traite, c'est-à-dire la façon dont tout locuteur fait quelque chose de la parole de son interlocuteur (Salazar Orvig & Grossen, 2011). Même dans le cas d'une reprise à l'identique d'une partie d'un discours antérieur (auto- / hétéro- repris), cette reprise est différente de l'énoncé initial/source. La reprise « *implique une prise de position du locuteur-narrateur qui loin de s'effacer, donne une signification particulière au segment cité, par le fait même de le citer, par le cotexte et le contexte auxquels ce segment participe* » (R. Vion, 2006a : 107). Il y a donc dans l'énoncé de type 'reprise' deux énonciations de deux locuteurs. Ainsi, E1 n'est pas une simple imitation de la parole de l'autre ou une description de la réalité, car toute reprise implique forcément un positionnement par rapport aux éléments repris. En ce sens, E1 est différent de E0 car le locuteur de E1 se positionne par rapport à E0. Ce positionnement permet alors de créer une dynamique dans le dialogue (Salazar Orvig & Grossen, 2008).

On peut schématiser les relations entre les énoncés de la manière suivante : [E1(E0)]. Cette schématisation montre bien qu'il y a de *l'autre* (E0) dans *l'un* (E1) (Authier-Revuz, 1995). C'est cette relation de dépendance entre deux énoncés qui nous intéresse.

Regardons plus spécifiquement un exemple extrait de nos données d'interactions orthophoniste-enfant dysphasique :

**Exemple 123 – Séquence 'le ventre' dans le cadre d'une activité de dénomination - Corpus de Samuel (PO1)**

- ORT 251 - [...] et ici comment ça s'appelle là : ? = ((montre sur le cahier puis sur elle-même))  
 SAM 246 - le [vãdʁ] {ventre} : .  
 ORT 252 - le venTRE :: . = ((écrit sur le cahier))  
 SAM 247 - c'est le milieu du [tɔʁ] {corps} .  
 ORT 253 - ouais : . c'est le milieu du corps : / exactement . tu peux bien me dire le COrps;  
 SAM 248 - le : le milieu du [tɔʁ] {corps} .  
 ORT 254 - non : . du + ((fait le geste du [k], Borel-Maisonny))  
 SAM 249 - corps : = ((touche sa gorge en même temps))  
 ORT 255 - du corps : . très bien : . // [...]

Cet exemple montre bien comment les voix des locuteurs s'entremêlent dans leurs énoncés. Si on considère les interventions de l'orthophoniste, on constate qu'elle reprend le discours de l'enfant (ORT, 252, 253, 254, 255). Comme nous l'avons dit précédemment, ces reprises ne sont pas une simple copie de la production de l'enfant et on peut l'apercevoir ici. En effet, l'orthophoniste transforme les propos de l'enfant en les reformulant ('*le venTRE :: .*' ORT 252) et en marquant la reformulation par une accentuation prosodique sur la dernière syllabe ; elle accepte les propos de l'enfant ('*ouais : . c'est le milieu du corps : / exactement .*' ORT 253 ou '*du corps : . très bien : .*' ORT 255) ou les refuse ('*non : . du + ((fait le geste du [k], Borel-Maisonny))*' ORT 254), et dans ce cas en reprenant partiellement l'intervention précédente de l'enfant. Dans le cas du refus et de l'acceptation, le positionnement de l'orthophoniste est marqué explicitement. On remarque, par ailleurs, que ce positionnement peut être modulé par des adverbes comme '*exactement*' en ORT 253 qui est un commentaire sur ce qui précède et crée une connexion entre les discours (R. Vion, 2006a). Si toutes les interventions que nous venons de décrire sont des reprises, celles-ci n'ont cependant pas toutes les mêmes fonctions dans le dialogue. Reprenons un extrait de cet exemple :

- SAM 247 - c'est le milieu du [tɔʁ] {corps} .  
 ORT 253 - ouais : . c'est le milieu du corps : / exactement . tu peux bien me dire le COrps;

---

L'orthophoniste prend appui sur le discours de l'enfant pour produire son propre discours. Le tour de parole est constitué de deux interventions : '*ouais : . c'est le milieu du corps : / exactement .*' et '*tu peux bien me dire le COrpsj*'. La première porte explicitement sur l'ensemble de l'intervention et sur son contenu qu'elle évalue positivement. La deuxième se focalise sur un élément spécifique de la production de l'enfant ('[tɔʁ]') qui va être le nouvel objet d'attention et qui est à la fois modifié (par la reformulation) et sollicité (par la demande de répétition). Cette deuxième focalisation de l'intervention de l'enfant est présentée ou montrée à l'enfant mais son positionnement n'est pas explicité ici. Dans un même tour de parole, le locuteur traite donc par deux fois l'intervention précédente de l'enfant soit sur l'ensemble de la production soit sur une partie et de deux manières différentes.

Dans le cadre de ce chapitre, nous observons les enchaînements qui se créent entre les discours des locuteurs et plus précisément la manière dont l'orthophoniste s'inscrit dans le dialogue par rapport à la parole de l'enfant. Nous nous centrons donc sur le positionnement des orthophonistes en relation avec les productions de l'enfant. Nous faisons l'hypothèse qu'elles se positionnent différemment selon ce qui précède et plus particulièrement selon le type de production de l'enfant (attendue, non attendue ou production non conventionnelle, cf. Chapitre VIII).

Les analyses effectuées ont pour objectif de montrer la façon dont les enchaînements discursifs entre le discours des orthophonistes et celui des enfants donnent sens au dialogue et permettent à l'enfant de comprendre le discours de l'orthophoniste. L'analyse s'organise en trois étapes. Tout d'abord, nous nous focalisons sur la relation entre l'intervention de l'orthophoniste et celle de l'enfant et la façon dont les orthophonistes traitent la parole de l'autre (*types d'enchaînements*, cf. section 1). Ensuite, nous observons si les orthophonistes se focalisent sur l'intégralité de l'énoncé des enfants ou non (*portée de la focalisation*, cf. section 2) et nous spécifions la manière dont les orthophonistes prennent appui sur le discours des enfants pour poursuivre le dialogue (*présence ou absence des traces du discours d'autrui*, cf. section 3). Enfin, à partir d'un exemple et par une analyse qualitative, nous rendons compte du rôle médiateur des interventions des orthophonistes (cf. section 4).

## **1.0 LES TYPES D'ENCHAINEMENTS DISCURSIFS**

Après avoir présenté les types d'enchaînements réalisés par les orthophonistes en fonction du discours des enfants (cf. 1.1), nous présentons les résultats de cette analyse sur l'ensemble de nos données (cf. 1.2).

### **1.1 LES TYPES D'ENCHAINEMENTS DISCURSIFS : PRESENTATION DES CATEGORIES D'ANALYSE**

Le premier axe d'analyse proposé tente de répondre à la question suivante : que font les orthophonistes des interventions des enfants ?

Nous nous intéressons donc à la manière dont les orthophonistes interviennent suite à une production de la part de l'enfant. Nous analysons seulement les interventions qui se centrent sur le langage de l'enfant 'ICL' (vs. INCL, cf. Chapitre VII, section 1) produites par les orthophonistes. Le but étant de rendre compte de la manière dont les orthophonistes poursuivent le dialogue suite à une intervention de l'enfant, nous n'avons pas pris en compte certaines ICL : celles qui suivent une absence de réaction ou une conduite strictement non verbale qui ne se substitue pas à du verbal (comme la manipulation des cartes, par exemple), ainsi que celles qui se situent en amont et initient une séquence. Par ailleurs, les ICL intervenant suite à des interventions de l'enfant de type 'je sais pas' ont été également exclues de l'analyse. Lorsque l'enfant produit une intervention de type 'je sais pas', il répond à l'acte précédent par une réponse mais celle-ci ne satisfait pas les attentes de l'orthophoniste au niveau du contenu. L'enfant ne fait pas de proposition dans ce cas et il n'y a pas de tentative d'accomplissement de la tâche. Ainsi, cette dernière poursuivra le dialogue soit en répétant la question initiale (éventuellement, en la modifiant) soit en produisant la réponse attendue. Lorsque l'enfant dit 'je sais pas', il se situe à un autre niveau de l'interaction, et il n'y a pas de tentative pour accomplir la tâche. Or, nous nous intéressons à la façon dont l'orthophoniste se positionne par rapport au discours de l'enfant dans la réalisation de la tâche. Ce type d'intervention ('je sais pas') nous intéresse donc moins car il ne permet pas à l'orthophoniste de prendre appui sur cette intervention. En revanche, nous tenons compte de ce type d'intervention pour analyser les stratégies déployées par les orthophonistes (Cf. Chapitre X).

Ainsi, dans l'exemple suivant :

**Exemple 124 – Séquence ‘la girafe’ extrait d’une activité de dénomination – Corpus de Julie (PO3)**

- ORT 229 - ça tu connais ? = ((pointe du doigt une image))  
 JUL 221 - ((prend une image et tente de la poser sur la feuille qui est en face d’elle))  
 ORT 230 - non tu vas trop vite . = ((prend la feuille et la retourne)) faut d’abord qu’on dise leurs noms .  
 JUL 222 - ça c’est un zèbre . = ((en mettant de côté une image))  
 ORT 231 - alors c’est pas un zèbre . le zèbre c’est celui qui a des / rayures . = ((fait des gestes de bas en haut de la main, comme pour dessiner des rayures)) et qui ressemble à un cheval .  
 JUL 223 - oui mais connais pas .  
 ORT 232 - ça c’est une :: + ((pointe du doigt l’image)) celle qui a un grand cou . = ((en montrant son propre cou et en étirant son cou)) c’est la : +  
 JUL 224 - {[eonepa]}  
 ORT 233 - [zi:] +  
 JUL 225 - girafe .  
 ORT 234 - c’est la girafe . = ((en faisant un signe de confirmation de la tête))

nous excluons de l’analyse les INCL comme en ORT 230 (*‘non tu vas trop vite . = ((prend la feuille et la retourne))’*), les ICL qui sont en amont (ORT 229)<sup>83</sup>, celles qui suivent une absence de réaction comme en ORT 230 (*‘faut d’abord qu’on dise leurs noms .’*) ou une intervention de type ‘je sais pas’ comme en ORT 232 et ORT 233.

Pour chaque intervention analysée, nous étudions la manière dont l’orthophoniste intervient par rapport à la production de l’enfant. Les enchaînements sont créés par la manière dont les prises de parole alternent et se font. Chaque enchaînement marque un positionnement du locuteur par rapport au discours de l’autre et par conséquent il s’agit d’une façon de traiter la parole de l’autre.

Trois types d’enchâînements ont été distingués :

- l’orthophoniste s’appuie sur le discours de l’enfant et **l’intègre** dans son propre discours (cas d’enchâînement avec intégration du discours de l’autre, cf. Exemple 124, ORT 234 )
- elle ne prend pas appui sur le discours de l’enfant, elle l’ignore et **ne l’intègre donc pas** (cas d’enchâînement sans intégration du discours de l’autre, cf. *infra* Exemple 126, ORT 73 )

<sup>83</sup> L’intervention de l’orthophoniste en ORT 229 est bien considérée comme une ICL car il s’agit d’une première intervention d’une activité qui se situe dans une phase d’ouverture d’un exercice qui ne porte pas sur la dénomination (cf. critères définitoires cf. Chapitre VII, paragraphe 1.1).

- l'enchaînement entre le discours de l'enfant et celui de l'orthophoniste se fait de **manière indirecte** (cas d'enchaînement indirect avec le discours de l'autre, cf. Exemple 127, ORT 232).

On considère que l'orthophoniste **intègre** le discours de l'enfant dans le sien lorsqu'elle prend appui sur le discours de l'autre pour construire son propre discours. Prendre appui signifie que son intervention est en relation directe avec celle de l'enfant. Elle peut intégrer le discours de l'enfant de deux façons : a) en reprenant une partie ou l'intégralité du discours de l'enfant, et des traces du discours de l'enfant sont visibles (comme dans les cas de reprises, de reformulations, d'interventions de synthèse, etc.), ou b) par une imbrication des deux discours et dans ce cas, les traces du discours d'autrui ne sont pas visibles (comme par des évaluations ou des refus sans reprise, etc.). Ce deuxième cas de figure où les discours sont imbriqués peut sembler difficile à percevoir sans exemple. Nous proposons l'exemple suivant :

**Exemple 125- extrait d'une activité métaphonologique – Corpus de Samuel (PO1)**

- ORT 7 - dans : dix-sept jours ::? c'est quoi ?  
 SAM 7 - mon [anivesɛ] {anniversaire}.  
 ORT 8 - hop hop hop : = ((en levant l'index))  
 SAM 8 - a:nni:ver:saire: .  
 ORT 9 - très bien . [...]

Dans cet exemple, les interventions de l'orthophoniste en ORT 8 et ORT 9 sont considérées comme des enchaînements par intégration. En effet, elle réagit au discours de l'enfant et prend appui sur ce discours pour produire le sien. Ces deux interventions (un refus et une évaluation positive sans reprise du discours de l'enfant) portent spécifiquement sur l'intervention précédente de l'enfant. Nous revenons plus spécifiquement sur ces deux types d'intégration (avec ou sans traces du discours des enfants) dans la section 3.

A l'inverse, lorsqu'elle **n'intègre pas** la parole de l'enfant dans son intervention, l'orthophoniste reçoit et traite l'intervention de l'enfant, mais construit son énoncé sans prendre appui ou sans réagir à ce que vient de produire l'enfant. Elle ignore alors son discours en laissant de côté ce qui vient d'être dit (enchaînement sans intégration).

Enfin, l'enchaînement entre les deux discours peut se réaliser de manière **indirecte** par la présence d'éléments linguistiques comme des connecteurs ou des déictiques qui marquent que le locuteur reçoit l'intervention de l'autre mais sans l'intégrer à son propre discours.

Reprenons l'Exemple 124 :

**Exemple 124 – Séquence 'la girafe' extrait d'une activité de dénomination – Corpus de Julie (PO3)**

- ORT 229 - ça tu connais ? = ((pointe du doigt une image))  
 JUL 221 - ((prend une image et tente de la poser sur la feuille qui est en face d'elle))  
 ORT 230 - non tu vas trop vite . = ((prend la feuille et la retourne)) faut d'abord qu'on dise leurs noms .  
 JUL 222 - ça c'est un zèbre . = ((en mettant de côté une image))  
 ORT 231 - alors c'est pas un zèbre . le zèbre c'est celui qui a des / rayures . = ((fait des gestes de bas en haut de la main, comme pour dessiner des rayures)) et qui ressemble à un cheval .  
 JUL 223 - oui mais connais pas .  
 ORT 232 - ça c'est une :: + ((pointe du doigt l'image)) celle qui a un grand cou . = ((en montrant son propre cou et en étirant son cou)) c'est la : +  
 JUL 224 - {[eonepa]}  
 ORT 233 - [zi:] +  
 JUL 225 - girafe .  
 ORT 234 - c'est la girafe . = ((en faisant un signe de confirmation de la tête))

Nous avons observé les interventions produites en ORT 231 et ORT 234 par l'orthophoniste. Au sein de ces deux interventions, cette dernière reprend les productions de l'enfant. Ainsi, dans les deux cas, il s'agit d'un enchaînement avec 'intégration'. En ORT 231, l'orthophoniste intègre la production de l'enfant en s'opposant et en la refusant. De manière complémentaire à ce refus, l'orthophoniste donne une justification. On peut interpréter cette justification comme une anticipation de la part de l'orthophoniste d'une réaction éventuelle de l'enfant à son propre discours. Elle anticipe une question de type 'pourquoi c'est pas un zèbre ?' en réponse-réplique d'une demande d'explication. Il s'agit d'un dialogisme responsif (*vs.* citatif) qui anticipe une question non verbalisée que le locuteur (ici, l'orthophoniste) prête à son interlocuteur (l'enfant, Bres & Nowakoska, 2005, Bres & Mellet, 2009). En revanche, en ORT 234, l'orthophoniste reprend à la fois le discours de l'enfant (la proposition de réponse) et une partie de son propre discours (ORT 232) dans le but de l'accepter.

Dans l'exemple suivant, on a différents types d'enchaînements entre les interventions de l'orthophoniste et celles de l'enfant.

**Exemple 126 – Extrait d'une activité d'écriture – Corpus de Julie (PO3)**

- ORT 72 - c'est quoi ça ? = ((en pointant du doigt un dessin sur la feuille))

- JUL 70 - b(r)oue(tte) .  
 ORT 73 - c'est un :: +  
 (2 sec)  
 ORT 74 - c'est pour aller à la plage pour faire des pâtés /c'est un :: +  
 JUL 71 - ((joue avec les lettres, 3 sec))  
 ORT 75 - c'est quoi ? / qu'est-ce qu'on prend pour aller à la plage ?  
 JUL 72 - ((continue de jouer avec les lettres)) des [ʃo] {seau} .  
 ORT 76 - oui . qu'est-ce que tu entends quand tu dis seau ?

Tout d'abord, l'orthophoniste ne réagit pas à la première proposition de l'enfant en JUL 70. Elle demande de nouveau la dénomination de l'objet sans prendre en considération la proposition précédente (sans la refuser et sans l'accepter). Ainsi, l'intervention de l'orthophoniste en ORT 73 par rapport au tour précédent de l'enfant n'intègre pas la parole de l'enfant. Cet enchaînement offre des informations à l'enfant sur sa production. En effet, le fait de ne pas intégrer la parole de l'enfant dans son intervention est un indice que la proposition de l'enfant ne convient pas. Par la suite en ORT 76, l'orthophoniste accepte par l'adverbe 'oui' la proposition de l'enfant (enchaînement avec intégration). Dans ce cas, elle intègre le discours de l'enfant au sien (sans le reprendre) et elle se positionne explicitement par rapport au discours de l'interlocuteur par une évaluation positive.

L'Exemple 127 illustre un cas d'enchaînement indirect entre l'intervention de l'orthophoniste et celle de l'enfant.

**Exemple 127 – Séquence 'les cheveux' – Corpus de Samuel (PO1)**

- ORT 231 - [...] ça :? = ((désigne une partie du corps))  
 SAM 229 - la tête :: .  
 ORT 232 - alors juste ça : là : . = ((désigne de nouveau la même partie du corps)).  
 SAM 230 - ah les cheveux : .  
 ORT 233 - les cheveux : . ((pose le crayon)) / [...]

Dans cette séquence, l'enfant fait une première proposition qui n'est pas celle attendue. Cependant, même si elle n'est pas attendue, elle peut être appropriée par rapport au contexte puisque l'enfant considère que l'item ciblé par l'orthophoniste est 'la tête' et non 'les cheveux'. L'orthophoniste est donc amenée à faire une nouvelle demande. Cette nouvelle demande s'ajuste à la production précédente de l'enfant. Elle n'intègre pas le discours de l'enfant au sien sans pour autant l'ignorer. En effet, on relève des marques dans l'intervention de l'orthophoniste, telles que 'alors' et 'là' en ORT 232, de son point de vue sur l'intervention de l'enfant. De plus, le terme 'juste' produit par l'orthophoniste indique que la question porte

sur une partie de l'ensemble. Ici, elle montre indirectement à l'enfant que sa proposition ne convient pas. Ainsi, on considère dans ce cas qu'il s'agit d'un traitement indirect dans lequel il est sous-entendu que la production de l'enfant n'est pas celle attendue (sans pour autant être inappropriée). Indirectement, l'orthophoniste parvient à réorienter l'interaction à partir de la proposition de l'enfant mais sans l'intégrer.

De même dans l'exemple suivant, le positionnement de l'orthophoniste par rapport au discours de l'enfant est marqué indirectement.

**Exemple 128 - Extrait d'une activité de langage écrit - Corpus de Julie (PO3)**

- ORT 46 - N :EZ .  
 JUL 44 - ((pose deux lettres sur la feuille))  
 ORT 47 - alors là tu as écrit [nø] . nous ce qu'on veut c'est NEZ = ((place sa main juste au-dessus de sa tête, fait le geste Borel-Maisonny [e]))

Suite à une proposition de réponse, l'orthophoniste intervient par une première intervention qui revient sur la proposition de l'enfant (enchaînement avec 'intégration' qui attribue à l'enfant une action '*tu as écrit [nø]* .') et par une deuxième intervention ('*nous ce qu'on veut c'est NEZ = ((place sa main juste au-dessus de sa tête, fait le geste Borel-Maisonny [e]))*') qui revient indirectement sur cette proposition (JUL 44) en s'y opposant. Le traitement indirect est perçu par la production du pronom personnel sujet de première personne du pluriel (*nous*) en dislocation (*nous ... on*) qui montre que la proposition de l'enfant n'est pas celle attendue par l'orthophoniste.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà montré, suite à une intervention de l'enfant, le tour suivant de l'orthophoniste peut être constitué d'une ou de plusieurs interventions. Nous avons analysé toutes les interventions qui suivent le discours de l'enfant et qui sont en relation. Ainsi, nous avons observé le positionnement de l'orthophoniste pour toutes les interventions qui suivent le discours de l'enfant. Nous avons toutefois distingué dans nos résultats les premières interventions des suivantes. Reprenons un extrait d'un exemple précédemment présenté :

**Extrait de l'Exemple 123 – Séquence 'le ventre' dans le cadre d'une activité de dénomination - Corpus de Samuel (PO1)**

- SAM 247 - c'est le milieu du [tɔʁ] {corps} .  
 ORT 253 - ouais : . c'est le milieu du corps : / exactement . tu peux bien me dire le COrps;

L'orthophoniste intervient en deux temps : a) une première intervention porte sur l'ensemble de la production précédente de l'enfant (SAM 247) avec intégration du discours de l'enfant qui l'évalue positivement (cas d'intégration), et b) une deuxième intervention se focalise sur une partie de l'intervention de l'enfant en reformulant la production du terme 'corps' employé par l'enfant (enchaînement avec intégration). Ainsi, il y a bien deux traitements distincts réalisés par l'orthophoniste à partir d'une même intervention de l'enfant. Nous distinguons ainsi les premières interventions des suivantes dans la présentation des résultats.

En outre, nous avons également considéré les cas où nous ne pouvons pas nous prononcer sur le type d'enchaînement (cas *indécidable*) comme en ORT 273 de l'exemple suivant.

**Exemple 129 – Cas d'indécidable – Corpus d'Etelle (PO2)**

ORT 271 - ça c'est un : +

ETE 260 - rô :: / [ni] .

ORT 272 - bah c'est marqué eh :! = ((montre la dernière syllabe située juste en-dessous de l'image 'rôti'))

ETE 261 - {xxx}.

ORT 273 - rô:+

ETE 262 - -ti .

ORT 274 - oui:: .

Nous avons considéré l'intervention de l'orthophoniste en ORT 273 comme étant un cas indécidable. Cette intervention suit une intervention non compréhensible de l'enfant. Ne sachant pas ce qu'Etelle produit (en ETE 261), nous ne pouvons pas nous prononcer sur la façon dont l'orthophoniste intervient par rapport à ce qui précède.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné, les enchaînements n'ont de sens que par rapport à ce qui précède. Nous proposons donc de rendre compte des types d'enchaînements effectués par les orthophonistes en fonction des types de productions des enfants.

Nous avons retenu cinq types de productions de la part des enfants en fonction du contenu (qui est attendu par les orthophonistes) et de la forme des interventions. Chaque intervention a été caractérisée selon que :

- *la production est attendue* à la fois au niveau de la forme et du contenu (cf. ETE 10, Exemple 130 ; SAM 8, Exemple 131 )

**Exemple 130 - Production attendue de la part de l'enfant - Corpus d'Etelle (PO1)**

ORT 10 - ça s'appelle : ((pointe de nouveau le cahier))

ETE 10 - linge :: .  
 ORT 11 - ouais .

- *la production est non conventionnelle* mais le contenu est celui qui est attendu (cf. SAM 7, Exemple 131)

**Exemple 131 – Production non conventionnelle de la part de l'enfant – Corpus de Samuel (PO1)**

ORT 7 - dans : dix-sept jours ::? c'est quoi ?  
 SAM 7 - mon [anivɛsɛ] {anniversaire}.  
 ORT 8 - hop hop hop : = ((en levant l'index)) [...]

- *la production est inattendue* au niveau du contenu voire éventuellement au niveau de la forme (cf. SAM 104, Exemple 132)

**Exemple 132 – Production inattendue de la part de l'enfant – Corpus de Samuel (PO1)**

ORT 104 - la tête : + = ((pointe l'image))  
 SAM 104 - du mouton : .  
 ORT 105 - c'est un mouton ça ? = ((en pointant l'image))  
 SAM 105 - euh non :: / de la vache : .

- *la production reprend les propos* de l'orthophoniste, les accepte ou les refuse.

**Exemple 133 – Reprise du discours de l'orthophoniste par l'enfant- Corpus de Julie (PO1)**

ORT 24 - et ça c'est une :: + = ((pose une dernière carte sur la famille de [p]))  
 JUL 24 - table : .  
 ORT 25 - naPPE : .  
 JUL 25 - nappe .  
 ORT 26 - d'accord ? ce qu'on met sur la table c'est une nappe .

- la production constitue une demande de la part de l'enfant adressée à l'orthophoniste (cf. AMB 125 '*c'est quoi ? = ((en regardant la carte))*', Exemple 134).

**Exemple 134 – Production de type 'demande' de la part de l'enfant - Corpus d'Ambroise (PO1)**

ORT 129 - ((pose une nouvelle carte)) et ça c'est lequel ?  
 AMB 125 - oui oui pou(r) [mfizɛʁ] une boi(te) . = ((fait un geste représentant une forme carré)) /\_c'est quoi ? = ((en regardant la carte))  
 ORT 130 - c'est une pince . = ((continue de pointer du doigt la carte))

Nous avons considéré des cas indécidables lorsque les productions des enfants étaient (partiellement ou totalement) incompréhensibles ou ininterprétables (cas indécidables). Parmi les cas d'indécidable, il y a également des cas où seule une partie de l'intervention n'est pas compréhensible. N'ayant pas une partie de l'intervention de l'enfant, nous ne pouvons pas

analyser l'intervention comme étant attendue, inattendue ou non conventionnelle. Cependant, l'orthophoniste peut reprendre une partie du discours compréhensible. L'exemple suivant illustre ce cas :

**Exemple 135 – Enchaînement avec intégration suite à une production ininterprétable de l'enfant – Corpus d'Etelle (PO2)**

- ORT 333 - après ? {xxx}  
 ETE 321 - judo .  
 ORT 334 - on a déjà dit : / ah non . judo . ((écrit le mot 'judo' sur le cahier d'Etelle)) très bien quoi d'autre ? mhm ? ce qui m-▲  
 ETE 322 - ah oui euh le {xxx}  
 ORT 335 - le :+  
 ETE 323 - le [me] midi : .  
 ORT 336 - midi : / très bien . ((écrit le mot 'midi' sur le cahier d'Etelle))

Dans cet exemple, en ORT 335, l'orthophoniste reprend le déterminant précédemment produit par Etelle ('le' en ETE 322). Ainsi, elle prend appui sur le discours de l'enfant (cas d'enchaînement avec intégration). Toutefois, nous ne pouvons pas dire si ETE 322 est une production attendue, non conventionnelle ou inattendue.

Suite à une production de l'enfant en partie incompréhensible, l'orthophoniste peut ignorer l'intervention de l'enfant. Même s'il peut sembler contradictoire de l'affirmer, nous avons été confrontée à certains cas, où il était évident qu'il s'agissait d'enchaînement sans intégration du discours de l'enfant (indécidable).

**Exemple 136 – Enchaînement sans intégrer la parole de l'enfant suite à une production de l'enfant en partie ininterprétable – Corpus d'Etelle (PO5)**

*Etelle et son orthophoniste sont dans une activité métaphonologique. Après avoir dénommé l'objet représenté sur la carte piochée, Etelle doit dire si elle entend le phonème [k] ou [g].*

- ETE 164 – ((pioche une nouvelle image)) [kakəso] .  
 ORT 174 - alors attention; ça c'est / CACTus .  
 ETE 165 - mais {xxx} .  
 ORT 175 - vas-y;

Dans cet exemple, l'orthophoniste (ORT 174) revient sur la forme de la dénomination proposée par Etelle en ETE 164. En ORT 175, elle poursuit l'activité en demandant à Etelle

d'indiquer le phonème entendu dans ce terme. Mais elle ignore ETE 165 qui est en partie incompréhensible et que nous avons classé parmi les cas 'indécidables'<sup>84</sup>.

## 1.2 LES TYPES D'ENCHAÎNEMENTS DISCURSIFS : RESULTATS

Les résultats sont présentés d'une part en observant les types d'enchaînements réalisés par les orthophonistes de manière générale et d'autre part, en relation avec les types de productions des enfants.

Le Tableau 97 présente les types d'enchaînements réalisés par les orthophonistes en distinguant la première intervention qui suit le discours de l'enfant des suivantes.

**Tableau 97 - Types d'enchaînements discursifs effectués par les orthophonistes**

Orthophoniste de :	Premier enchaînement			Deuxième enchaînement et suivant			Indécidable	Total général N=
	Sans intégration	Avec intégration	Indirect	Sans intégration	Avec intégration	Indirect		
Samuel	5,26%	78,07%	3,07%	2,78%	5,99%	3,51%	1,32%	684
Etelle	11,62%	73,23%	2,69%	4,12%	3,87%	3,28%	1,18%	1188
Julie	14,15%	68,91%	4,76%	4,90%	3,78%	1,68%	1,82%	714
Ambroise	13,81%	74,25%	4,10%	1,12%	4,48%	0,75%	1,49%	268
Total général	10,93%	73,41%	3,43%	3,71%	4,41%	2,70%	1,40%	2854

De manière générale, quelle que soit l'orthophoniste, la première intervention qui suit une production de l'enfant intègre le discours de ce dernier (73,41%). Cette dominance est moindre dans le discours de l'orthophoniste de Julie (68,91%). Les interventions qui n'intègrent pas le discours des enfants sont faiblement représentées (10,93%), c'est même un phénomène marginal dans le discours de l'orthophoniste de Samuel (5,26%). Enfin, les enchaînements indirects sont relativement rares dans le discours des orthophonistes (3,43%). Par ailleurs, en ce qui concerne les enchaînements seconds (et suivants), ils sont moins fréquents que les premières interventions (10,82% vs. 87,77%). La différence entre les types d'enchaînements pour les interventions en seconde position (ou position suivante) n'est pas aussi nette que pour les enchaînements premiers. En effet, la différence entre les

<sup>84</sup> Nous présentons tout ces cas de figure ici, parce que le lecteur pourrait être troublé à la lecture du Tableau 98 en découvrant des types d'enchaînements (avec ou sans intégration du discours de l'enfant) suite à une production classée comme étant incompréhensible ou ininterprétable.

enchaînements avec ou sans intégration du discours de l'autre est moins marquée et varie en fonction des dyades. Des styles différents dans le discours des orthophonistes sont donc observés. En effet, les interventions 'secondes' des orthophonistes de Samuel et d'Ambroise intègrent plus souvent la parole de l'autre (respectivement, 5,99% vs. 2,78% et 4,48% vs. 1,12%), alors que les enchaînements seconds d'Etelle et de Julie se font avec ou sans intégration du discours de l'enfant dans des proportions proches (respectivement, 3,87% vs. 4,12% et 3,78% vs. 4,90%).

Ainsi, même si les orthophonistes tendent à avoir un profil semblable en intégrant le plus souvent les interventions des enfants dans leur discours, quelques différences sont observées selon les dyades. On peut se demander si ces différences sont liées au discours des enfants. Regardons donc les enchaînements réalisés par les orthophonistes en fonction des productions des enfants.

Le Tableau 98 présente le type d'enchaînement effectué par les orthophonistes (toutes orthophonistes confondues) en fonction du type de production des enfants (cf. catégories d'analyse en 1.1). Par ailleurs, comme il y a relativement peu d'enchaînements seconds, nous proposons d'observer les résultats en regroupant les enchaînements premiers et seconds.

**Tableau 98 - Types d'enchaînements discursifs produits par les orthophonistes en fonction des types de productions des enfants**

Productions :	Types d'enchaînements discursifs			Indécidable	Total général N=
	Sans intégration	Avec intégration	Indirect		
Attendue	7,26%	87,52%	5,01%	0,20%	830
Non conventionnelle	3,73%	93,50%	2,29%	0,48%	800
Inattendue	35,38%	53,26%	10,88%	0,50%	71
De type reprise, acceptation, refus	16,54%	77,44%	6,02%	0,00%	978
Demande	7,04%	76,06%	15,49%	1,41%	133
Indécidable	14,29%	14,29%	2,38%	69,05%	42
Total général	14,64%	77,82%	6,13%	1,40%	2854

Les orthophonistes interviennent différemment en fonction du type de production des enfants. Lorsque la production est attendue, non conventionnelle, de type reprise (acceptation ou refus) ou s'il s'agit d'une demande, le plus souvent elles reviennent sur les productions des

enfants en les intégrant (respectivement : 87,52%, 93,50%, 77,44% et 76,06%). En revanche, elles intègrent moins que dans les autres cas le discours des enfants au leur lorsque la production est inattendue (53,26% d'enchaînement avec intégration), et par conséquent, la part des enchaînements sans intégration du discours de l'enfant sont plus fréquents dans ce cas (35,38%) que dans les autres cas de figure (suite à une production : attendue : 7,26%, non conventionnelle : 3,73%, de type acceptation : 16,54%, demande : 7,04%). Ainsi les enchaînements qui se créent dans le dialogue sont différents en fonction des productions des enfants. Plus précisément, si le contenu est adéquat (production attendue ou non conventionnelle), les orthophonistes intègrent la production des enfants dans leur discours. Si le contenu n'est pas adéquat (réaction inattendue), soit elles l'intègrent soit elles l'ignorent. Enfin, suite à une demande ou à une reprise, une acceptation ou un refus, les orthophonistes les intègrent également.

Par ailleurs, lorsque la production de l'enfant est adéquate au niveau du contenu, une différence est observée selon qu'elle est conventionnelle ou non. En effet, lorsque le discours des enfants présente une forme non conventionnelle, les orthophonistes l'intègrent fréquemment à leur propre discours (93,5% vs. 87,52%) et il est plus rare qu'il n'y ait pas d'intégration par les orthophonistes de la forme produite (3,73% vs. 7,26%). Les orthophonistes traitent donc davantage les productions non conventionnelles des enfants en s'appuyant sur leurs discours que les productions conventionnelles. Cependant, le type d'enchaînement a tendance à être semblable suite à ces deux types de productions en privilégiant un enchaînement avec intégration du discours des enfants. Il sera alors intéressant de voir s'il y a une différence dans la manière dont le discours des enfants est intégré selon que la forme est conventionnelle ou non (cf. section 2 et section 3).

En ce qui concerne les enchaînements indirects, quelle que soit la production de l'enfant, ils sont relativement peu employés dans le discours des orthophonistes. On note tout de même une seule exception : les enchaînements indirects sont plus fréquents suite à des demandes (15,49%) que les autres productions des enfants. Tout d'abord, il faut considérer le nombre total de demandes des enfants. En effet, le nombre total d'interventions qui ont un enchaînement indirect avec ce qui précède est de 11 interventions (15,49%). Ce chiffre est donc relativement faible. Ensuite, ces enchaînements sont principalement liés au fait qu'une part des productions des enfants de type 'demande' sont des demandes de réalisation

partiellement ou intégrale de la tâche. Ainsi, puisque le but étant que l'enfant réalise la tâche, les orthophonistes renvoient cette demande aux enfants en la traitant indirectement et en relançant la tâche (cf. Exemple 137).

**Exemple 137 – Extrait d'une activité de dénomination – Corpus de Julie (PO2)**

- ORT 214 - qu'est-ce qu'il y a dans la famille des animaux ?  
 JUL 205 - dauphin / [alefã] {éléphant} / [kona] {canard} = ((en posant les cartes une à une))  
 ORT 215 - CA :+  
 JUL 206 - -nard .  
 ORT 216 - -nard . = ((fait un geste de confirmation de la tête))  
 JUL 207 - c'est quoi ça ?  
 ORT 217 - le [s :] +  
 JUL 208 - ce(rf) . = ((pose la carte))  
 ORT 218 - ceRf . = ((en faisant le geste [ɛ], Borel-Maisonny))  
 JUL 209 - et la vache . = ((pose la carte))  
 ORT 219 - et la vache .

Julie dénomme les items constituant 'la famille des animaux'. Le premier item dénommé est 'le canard' (cf. ORT 214 à ORT 216). Le second item est 'le cerf'. Julie ne dénomme pas cet item mais demande la dénomination à son orthophoniste (JUL 207 'c'est quoi ça ?') et par conséquent, lui demande de réaliser la tâche. L'orthophoniste ne répond pas à cette demande mais retourne la question à Julie sous forme d'ébauche avec la production de deux indices linguistiques (morphosyntaxique *le* et phonologique [s/], ORT 217). Nous avons considéré que cette intervention (ORT 217) n'intègre pas la parole de l'enfant (JUL 207) mais ne l'ignore pas pour autant. La production d'indices linguistiques dans la demande de dénomination de l'orthophoniste montre que cette dernière prend en considération la difficulté de l'enfant. Cette intervention a donc été analysée comme un enchaînement indirect suite au discours de l'enfant.

Nous venons de voir que les orthophonistes traitent différemment le discours des enfants en fonction du type de productions. Lorsque le contenu de l'intervention de l'enfant est adéquat - que la forme soit conventionnelle ou non conventionnelle - alors les orthophonistes l'intègrent à leur discours. En revanche, lorsque la production est inattendue, alors elles l'ignorent plus fréquemment en ne l'intégrant pas contrairement à ce qu'elles font suite à une production attendue. Le traitement d'une production attendue par l'orthophoniste a pour but le plus souvent de confirmer, valider ou commenter le discours de l'enfant. Le traitement d'une production non conventionnelle valide, confirme également le contenu de l'intervention et

éventuellement propose la forme conventionnelle d'une partie ou de l'ensemble du discours. Le traitement d'une production non attendue aura une fonction différente et son effet sur le discours de l'enfant qui suit sera également différent. Prenons quelques exemples :

Reconsidérons l'Exemple 132 qui est extrait d'une activité de description de référents isolés où l'enfant doit décrire une image par un syntagme nominal complexe.

**[Reprise de :] Exemple 132 – Séquence 'la tête de la vache', Corpus de Samuel (PO1)**

- ORT 104 - la tête : + = ((pointe l'image))  
 SAM 104 - du mouton : .  
 ORT 105 - c'est un mouton ça ? = ((en pointant l'image))  
 SAM 105 - euh non :: / de la vache : .  
 ORT 106 - la tête DE LA vache : . [...]

En ORT 105, l'orthophoniste revient sur la proposition de l'enfant et traite l'intervention de Samuel en SAM 104 en l'intégrant puisqu'elle prend appui sur la production de l'enfant pour construire son énoncé. Ici, l'orthophoniste reprend la proposition de l'enfant sous forme interrogative dans le but de la remettre en cause. Par la suite, l'enfant s'auto-reformule directement après avoir répondu négativement à la demande de confirmation de l'orthophoniste. On fait l'hypothèse que cette dernière anticipe la réponse de l'enfant à la demande de confirmation en fonction de ses compétences et de ce qu'il est capable de faire. Par ailleurs, au sein de cette activité, il y a une focalisation sur la structure morphosyntaxique du syntagme nominal constitué d'un complément du nom. Ainsi, ce qui intéresse davantage l'orthophoniste est l'emploi adéquat de la préposition *de* selon le genre du déterminant associé au nom qui suit (du vs. de la). Dans l'exemple ci-dessus, on constate que l'orthophoniste intègre le terme 'mouton' en le remettant en cause, mais elle ne remet pas en cause la structure employée par l'enfant.

Observons un autre extrait d'une interaction orthophoniste-enfant dysphasique :

**Exemple 138 – Extrait de la séquence 'Libellule / poulie' d'une activité de discrimination syllabique - Corpus de Samuel (PO7)**

*Précédemment, les locuteurs se sont focalisés sur la première partie de la tâche complexe à savoir la dénomination des items (libellule et poulie).*

- ORT 120 - dans libellule est-ce que tu entends un morceau que tu entends dans poulie ?  
 SAM 115 - [ly] .  
 (2 sec)  
 SAM 116 - poulie . NAN !

- ORT 121 - nan . = ((fait un signe de négation de la tête)) poulie et li :bellule .  
 SAM 117 - [ly] ?  
 ORT 122 - pouLIE . / LIbellule .  
 SAM 118 - [ly] .  
 ORT 123 - mais dans poulie (il) y a pas [ly] .  
 SAM 119 - nan . alors nan .  
 ORT 124 - dans poulie (il) y a [pu] et [li] . = ((en comptant les syllabes avec ses doigts))  
 SAM 120 - mhm .  
 ORT 125 - d'accord ? [pu] / [li] . = ((en comptant de nouveau les syllabes avec ses doigts)) //  
 maintenant est-ce que tu entends quelque chose de pareil avec li :bellule ?  
 SAM 121 - ((plus fort)) [li :] !\*  
 ORT 126 - eh bah oui ! poulie . (il) y a [li] aussi dans LIbellule .  
 SAM 122 - ah enfin on a cherché .

Dans cet extrait, l'enfant doit trouver la syllabe commune aux deux items ciblés : libellule et poulie. Dans un premier temps, l'enfant fait une proposition [ly] (SAM 115) qu'il refuse lui-même (SAM 116). Ce refus est également confirmé par l'orthophoniste (ORT 121). Par ailleurs, le silence (2 sec.) entre les deux interventions de Samuel et, par conséquent, l'absence de réaction de la part de l'orthophoniste à la proposition de l'enfant en SAM 115 est une autre façon d'indiquer à l'enfant que ce n'est pas la proposition attendue. Dans un deuxième temps, l'enfant fait de nouveau la même proposition sous forme interrogative (SAM 117). L'orthophoniste l'ignore et relance la demande faite en ORT 120 de manière implicite en répétant les deux items. Dans un troisième temps, l'enfant fait de nouveau la même proposition (SAM 118). Cette répétition amène alors l'orthophoniste à la refuser de manière explicite en ORT 123 '*mais dans poulie (il) y a pas [ly]*'. Elle traite donc l'intervention de l'enfant en s'y opposant (enchaînement avec intégration) probablement à cause de l'insistance de l'enfant. Voyant que l'enfant ne parvient pas seul à identifier la syllabe identique aux deux items, l'orthophoniste décompose en syllabes d'une part le terme 'poulie' pour que l'enfant puisse identifier une des deux syllabes dans le second item (ORT 124 et 125, enchaînement sans intégration du discours de l'enfant<sup>85</sup>). Cette aide permet à l'enfant de faire une nouvelle proposition qui est celle attendue (SAM 121) et qui est acceptée par l'orthophoniste (ORT 126). On constate donc ici que c'est bien la manière dont l'orthophoniste s'appuie ou non sur le discours de l'enfant qui donne du sens à ses propres productions et à celles de l'enfant. En ne les intégrant pas et en relançant la demande initiale, l'orthophoniste indique à l'autre que sa

<sup>85</sup> Les interventions de l'orthophoniste en ORT 124 et 125 n'intègrent pas le discours de l'enfant.

proposition n'est pas celle attendue et qu'il faut faire une nouvelle proposition. C'est également une manière de protéger la face de l'autre (Goffman, 1974) en ne le décourageant pas.

Nous nous centrons désormais sur les interventions des orthophonistes qui intègrent le discours des enfants en observant plus précisément ce que fait l'orthophoniste du discours de l'enfant en regardant d'une part si elle se focalise sur une partie ou sur l'ensemble de l'intervention précédente (cf. section 2), et d'autre part, s'il y a des traces du discours de l'enfant dans les interventions des orthophonistes (cf. section 3).

## 2.0 PORTEE DE LA FOCALISATION : PARTIELLE OU TOTALE

Nous nous centrons sur les interventions des orthophonistes (que ce soit la toute première ou les suivantes immédiates) qui intègrent les paroles des enfants (enchaînement avec intégration) en observant si la focalisation des orthophonistes porte sur l'ensemble (*focalisation totale*) ou sur une partie de l'intervention de leur interlocuteur (*focalisation partielle*).

Considérons de nouveaux exemples pour illustrer ces deux types de focalisation. Dans l'Exemple 139, l'orthophoniste demande à l'enfant de dénommer un fruit.

### Exemple 139 – Focalisation totale de l'intervention de l'enfant - Corpus de Samuel (PO7)

*L'orthophoniste demande à Samuel de dénommer une image sur laquelle est représenté un ananas. L'orthophoniste lui donne quelques indices et l'enfant fait la proposition suivante :*

SAM 131 - ananas ?

ORT 136 - ouais . c'est ça . ananas .

Suite à une proposition (SAM 131) sous forme interrogative, l'orthophoniste l'accepte et la reprend (ORT 136). L'acceptation porte sur l'ensemble de l'intervention de l'enfant ainsi on considère que la focalisation de l'orthophoniste sur le discours précédent de l'enfant est totale.

L'Exemple 140 est extrait d'une activité de dénomination portant sur l'item 'la commande'.

### Exemple 140 – Focalisation partielle de l'intervention de l'enfant – Corpus de Samuel (PO2)

ORT 102 - [...] ce meuble là c'est la commode .

SAM 104 - [toməd] {commode} ?

ORT 103 - COMmode . = ((en faisant le geste [k], Borel-Maisonny))

SAM 105 - commode .

ORT 104 - ouais . / alors on va l'écrire / la commode : . = ((en écrivant le mot sur le sur le cahier de Samuel)) [...]

En ORT 103, l'orthophoniste reprend et reformule les propos de l'enfant. La reformulation porte seulement sur le premier phonème du mot ciblé 'commode' et elle est marquée également par le geste Borel-Maisonny. On considère donc ici que la focalisation est partielle avec reprise nominale.

Que ce soit dans l'Exemple 139 ou dans l'Exemple 140, l'orthophoniste reprend l'intégralité de la production de l'enfant constituée d'un seul terme. Dans l'Exemple 139, l'orthophoniste accepte l'intégralité de la proposition de l'enfant (focalisation totale) alors que dans l'Exemple 140, elle se focalise sur le premier phonème du nom (focalisation partielle). Même si elle reprend l'intégralité du nom, on a des preuves d'une focalisation partielle sur un phonème particulier par l'accentuation prosodique et le geste Borel-Maisonny associé.

Dans d'autres cas, l'intervention de l'enfant est constituée de plus d'un terme, comme dans l'exemple ci-dessous.

**Exemple 141 – Focalisation partielle de l'intervention de l'enfant - Corpus de Julie (PO6)**

- ORT 92 - où est-ce qu'il roule le train Julie ? = ((montre le train sur la feuille d'exercice))
- JUL 89 - il roule dans les rails . = ((revient à sa place))
- ORT 93 - dans les rails ? à l'intérieur des rails ? = ((met son poing droit dans sa main gauche))
- JUL 90 - sur les rails . = ((met sa main à l'horizontal))
- ORT 94 - eh bah dis donc / magnifique ce sur .

L'orthophoniste (ORT 93) revient sur l'intervention précédente de l'enfant (JUL 89). Elle réagit sur un élément particulier de la production de Julie. En effet, elle fait une demande de confirmation sur la préposition 'dans' en précisant son sens par une autre formulation 'à l'intérieur de' et un geste ('(met son poing droit dans sa main gauche)'). On considère donc que l'intervention de l'orthophoniste en ORT 93 se focalise partiellement sur la production de l'enfant. De même en ORT 94, la focalisation de l'orthophoniste sur l'intervention de Julie (JUL 90) est partielle et porte sur la préposition 'sur' et l'auto-reformulation de l'enfant.

Nous présentons les résultats portant sur la portée de focalisation en fonction des orthophonistes (cf. Tableau 99), des types de productions des enfants (cf. 1.1 ; Tableau 101) et des types d'activités (cf. Chapitre VI, section 1, Tableau 102, Tableau 103). De manière générale, comme les activités ciblent le plus souvent de petites unités langagières (phonème,

syllabe par exemple dans les activités métaphonologiques ou le syntagme nominal dans les activités de langage oral), on s'attend à ce que les orthophonistes se focalisent sur l'intégralité des interventions précédentes des enfants (focalisation totale). On s'attend également à ce que la portée de la focalisation varie : a) en fonction des activités et des unités linguistiques ciblées, b) en fonction des types de productions des enfants. En effet, plus l'activité cible des unités discursives, plus il y a de chance pour que la focalisation soit partielle. Et, on prédit une part plus importante de 'focalisations partielles' suite à des productions non conventionnelles et de 'focalisations totales' suite à des productions attendues.

Observons les résultats.

**Tableau 99 – Portée de la focalisation en fonction des orthophonistes**

Orthophoniste de	Focalisation partielle	Focalisation totale	Total général, N=
Samuel	24,87%	75,13%	575
Etelle	15,28%	84,72%	916
Julie	17,73%	82,27%	519
Ambroise	30,33%	69,67%	211
Total général	19,77%	80,23%	2221

De manière générale, les orthophonistes se focalisent sur l'ensemble de la production des enfants (80,23%). On constate des résultats plus contrastés pour les orthophonistes de Samuel et d'Ambroise. Leurs interventions se focalisent davantage de manière partielle (respectivement : 24,87% et 30,33%) que celles des orthophonistes en interaction avec Etelle (15,28%) et Julie (17,73%). Le type de focalisation est probablement influencé par les productions des enfants. On le constate notamment en comparant le profil de l'orthophoniste de Julie et d'Ambroise selon l'interlocuteur. En effet, lorsqu'elle interagit avec Ambroise, elle se focalise davantage de manière partielle que lorsqu'elle est en interaction avec Julie. Ainsi, nous proposons d'observer la portée de la focalisation en fonction du type de production précédent des enfants (cf. Tableau 100).

**Tableau 100 – Portée de la focalisation des interventions des orthophonistes en fonction du type de production des enfants**

Production de l'enfant :	Focalisation partielle	Focalisation totale	Total général, N=
Attendue	8,29%	91,71%	856
Non conventionnelle	35,95%	64,05%	776
Inattendue	18,31%	81,69%	426
De type reprise, acceptation, refus	5,83%	94,17%	103
Demande	7,41%	92,59%	54
Indécidable	16,67%	83,33%	6
Total général	19,77%	80,23%	2221

Quel que soit le type de production des enfants, les orthophonistes se focalisent majoritairement sur l'intégralité de l'intervention des enfants. Toutefois, on constate des variations selon le type de production des enfants. En effet, conformément à nos attentes, lorsque l'enfant produit une forme non conventionnelle, l'orthophoniste intervient en se focalisant partiellement sur l'intervention. Ainsi, elle revient sur l'élément non conventionnel. C'est également le cas suite à une production inattendue (18,31% de focalisation partielle). Suite à une production attendue, une intervention de type reprise, acceptation, refus, ou une demande, la focalisation de l'intervention de l'orthophoniste est le plus souvent totale (respectivement, 91,71%, 94,17%, 92,59%). Observons maintenant si ces résultats sont confirmés quelle que soit la dyade (cf. Tableau 101).

**Tableau 101 - Portée de la focalisation en fonction du type de production des enfants et des orthophonistes**

	Production de l'enfant :	Focalisation partielle	Focalisation totale	Total général (N=)
O. de Samuel	Attendue	9,00%	91,00%	200
	Non conventionnelle	44,95%	55,05%	218
	Inattendue	18,92%	81,08%	111
	De type reprise, acceptation, refus	14,29%	85,71%	28
	Demande	11,11%	88,89%	18
Total Samuel		24,87%	75,13%	575
O. de Etelle	Attendue	8,17%	91,83%	453
	Non conventionnelle	36,79%	63,21%	212
	Inattendue	13,25%	86,75%	166
	De type reprise, acceptation, refus	1,72%	98,28%	58
	Demande	4,55%	95,45%	22
	Indécidable	20,00%	80,00%	5
Total Etelle		15,28%	84,72%	916
O. de Julie	Attendue	6,59%	93,41%	167
	Non conventionnelle	24,57%	75,43%	232
	Inattendue	23,30%	76,70%	103
	De type reprise, acceptation, refus	0,00%	100,00%	6
	Demande	0,00%	100,00%	10
	Indécidable	0,00%	100,00%	1
Total Julie		17,73%	82,27%	519
O. d'Ambroise	Attendue	13,89%	86,11%	36
	Non conventionnelle	40,35%	59,65%	114
	Inattendue	23,91%	76,09%	46
	De type reprise, acceptation, refus	9,09%	90,91%	11
	Demande	25,00%	75,00%	4
Total Ambroise		30,33%	69,67%	211
Total général		19,77%	80,23%	2221

Les profils des orthophonistes semblent semblables. On observe les mêmes variations en fonction du type de production des enfants. Suite à une production attendue, à une intervention de type reprise, acceptation, refus ou une demande, la part de focalisation totale est élevée dans le discours des orthophonistes. Suite à une production non conventionnelle, la part des focalisations partielles est plus importante (orthophoniste de : Samuel : 44,95%, Etelle : 36,79%, Julie : 24,57%, Ambroise : 40,35%) que suite aux autres types de productions. Une seule et unique différence est observée entre les dyades. Celle-ci est le fait que suite à une production inattendue, l'orthophoniste de Julie (23,30%) et d'Ambroise (23,91%) se focalisent plus fréquemment de façon partielle que les orthophonistes de Samuel (18,92%) et d'Etelle (13,25%). On peut alors se demander si cela est dû à une activité en particulier.

Selon les activités, les orthophonistes ne ciblent pas les mêmes unités linguistiques. Par exemple, dans une activité de dénomination, elles visent le syntagme nominal, tandis que dans une activité métaphonologique, elles se centrent sur la syllabe ou le phonème. Plus la cible de l'activité est grande (énoncé, discours *vs.* syntagme nominal, syllabe, phonème), plus il y a d'opportunités pour que l'orthophoniste ne porte une attention particulière qu'à une partie de l'intervention de l'enfant. On fait donc l'hypothèse que dans les activités métalinguistiques, les orthophonistes traitent le plus souvent l'ensemble de l'intervention de l'enfant, contrairement à d'autres activités de langage oral, qui ciblent des unités plus grandes comme le discours. Nous proposons donc d'observer la portée de la focalisation des interventions des orthophonistes sur le discours des enfants selon le type d'activité.

**Tableau 102 - Portée de la focalisation en fonction des orthophonistes et des types d'activités**

Orthophoniste de	Activité	Focalisation partielle	Focalisation totale	Total général N=
Samuel	De langage oral	35,60%	64,40%	191
	Métalinguistique	17,39%	82,61%	253
	De langage écrit	24,17%	75,83%	120
	De répétition lexicale	18,18%	81,82%	11
Total O. de Samuel		24,87%	75,13%	575
Etelle	De langage oral	21,97%	78,03%	346
	Métalinguistique	10,51%	89,49%	514
	De langage écrit	14,29%	85,71%	35
	De répétition lexicale	23,81%	76,19%	21
Total O. d'Etelle		15,28%	84,72%	916
Julie	De langage oral	25,47%	74,53%	212
	Métalinguistique	9,03%	90,97%	155
	De langage écrit	16,30%	83,70%	135
	De répétition lexicale	11,76%	88,24%	17
Total O. de Julie		17,73%	82,27%	519
Ambroise	De langage oral	34,25%	65,75%	73
	Métalinguistique	5,88%	94,12%	17
	De langage écrit	32,48%	67,52%	117
	De répétition lexicale	0,00%	100,00%	4
Total O. d'Ambroise		30,33%	69,67%	211
Total général		19,77%	80,23%	2221

Le type d'activité n'a pas un effet qui renverse les proportions. En effet, quel que soit le type d'activité, les orthophonistes se focalisent le plus souvent de manière totale sur les interventions des enfants. On retrouve donc cette dominance de focalisation totale mais quelques variations sont malgré tout observées. Par exemple, les orthophonistes tendent à se focaliser davantage sur une partie de l'intervention des enfants dans les activités de langage oral (orthophonistes de Samuel : 35,60% ; d'Etelle : 21,97% ; de Julie : 25,47% ; d'Ambroise : 34,25%) que dans d'autres activités. De même, dans les activités de langage écrit, la part des focalisations partielles est plus importante que dans les activités métalinguistiques. Par ailleurs, des différences sont observées en fonction des dyades. En effet, dans les activités de langage écrit, les orthophonistes de Samuel et d'Ambroise se focalisent davantage de manière partielle (24,17% et 32,48%) que celles d'Etelle et de Julie (14,29% et 16,30%). Les activités de langage ciblent différentes unités linguistiques plus ou moins grandes. Il nous semble donc qu'il faut affiner l'analyse en examinant la portée de la focalisation dans certaines activités de langage oral en production (cf. Tableau ci-dessous).

**Tableau 103 - Focalisation partielle et totale dans certaines activités de langage oral**

Orthophoniste de	Activité de langage oral	Focalisation partielle	Focalisation totale	Total général N=
Samuel	Dénomination	28,46%	71,54%	130
	Description de référents isolés	38,10%	61,90%	21
	Récits d'expériences personnelles	57,50%	42,50%	40
Total O. de Samuel		35,60%	64,40%	191
Etelte	Dénomination	14,60%	85,40%	137
	Description de référents isolés	29,41%	70,59%	85
	Récit d'expériences personnelles	21,21%	78,79%	33
	Description d'actions	26,32%	73,68%	57
	Devinettes	16,67%	83,33%	12
Total O. d'Etelte		21,97%	78,03%	346
Julie	Dénomination	0,00%	100,00%	42
	Description de référents isolés	20,00%	80,00%	55
	Demande formatée	42,86%	57,14%	84
	Description d'actions	28,00%	72,00%	25
Total de Julie		25,47%	74,53%	212
Ambroise	Dénomination	17,65%	82,35%	34
	Demande formatée	48,72%	51,28%	39
Total d'Ambroise		34,25%	65,75%	73
Total général		27,13%	72,87%	822

Nous avons montré que dans ces activités, les focalisations partielles étaient plus nombreuses que dans les autres types d'activités. Le Tableau 103 présente la portée de la focalisation des interventions des orthophonistes en fonction de certaines d'activités de langage oral (dénomination, description de référents isolés, description d'actions et récits d'expériences personnelles). Des différences sont observées selon celles-ci. En effet, les orthophonistes se focalisent davantage sur une partie de l'intervention des enfants dans le cadre des activités qui ciblent une unité discursive comme celle des demandes formatées (42,86% et 48,72% de focalisation partielle dans le discours de l'orthophoniste de Julie et d'Ambroise) que dans les activités ciblant des unités plus petites. Par ailleurs, dans le cas des activités de récits d'expériences personnelles, l'orthophoniste de Samuel se focalise davantage de manière partielle que totale (57,60%) ce qui n'est pas le cas de l'orthophoniste d'Etelte. Ce résultat s'explique par le type de production verbale des enfants (cf. Tableau 104).

**Tableau 104 - Portée de la focalisation par les orthophonistes d'Etelle et de Samuel dans les activités de récits d'expériences personnelles en fonction du type de production des enfants (valeurs absolues)**

Orthophoniste de :	Types de productions de la part des enfants	Focalisation partielle	Focalisation totale	Total général
Samuel	Attendue		7	7
	Non conventionnelle	23	9	32
	Demande		1	1
Total O. de Samuel		23	17	40
Etelle	Attendue		15	15
	Non conventionnelle	7	7	14
	De type reprise, acceptation, refus		3	3
	Inattendue		1	1
Total O. d'Etelle		7	26	33

En effet, Etelle produit autant d'interventions attendues (15 sur un nombre total de 33 interventions) que d'interventions non conventionnelles (14 sur 33), tandis que Samuel produit davantage d'interventions non conventionnelles (32 sur 40) que d'interventions attendues (7 sur 40). Ainsi, la portée de la focalisation des orthophonistes (partielle vs. totale) est fortement influencée : a) par le type de productions des enfants et b) par l'activité en cours. Lorsque les productions des enfants présentent une forme non conventionnelle, l'orthophoniste se centre davantage sur l'aspect phonologique ou morphosyntaxique qui marque la non conventionnalité de l'énoncé. Et, plus l'activité cible une unité grande (la phrase, le discours, par exemple), plus elle se focalise sur une partie de l'énoncé de l'enfant.

### 3.0 PRESENCE OU ABSENCE DES TRACES DIALOGIQUES DANS LES INTERVENTIONS

Dans la section précédente, nous avons distingué trois types d'enchaînements entre le discours de l'orthophoniste et celui de l'enfant : les enchaînements avec intégration du discours de l'enfant, sans intégration du discours de l'enfant et indirects. Nous continuons l'analyse sur les interventions des orthophonistes qui intègrent le discours de l'enfant au leur (enchaînement avec intégration) c'est-à-dire lorsqu'elles prennent appui sur ce qui précède pour poursuivre le dialogue. Le mouvement discursif crée dans le dialogue marque un positionnement. Celui-ci peut être plus ou moins explicite. Dans cette nouvelle section, on s'interroge donc plus spécifiquement sur la façon dont les orthophonistes intègrent et prennent

appui sur le discours de l'enfant<sup>86</sup>. Ainsi, nous observons si les enchaînements avec intégration du discours des enfants sont marquées par le discours de l'enfant (interventions marquées ou non marquées dialogiquement, cf. 3.1), et lorsqu'ils sont marquées, si le positionnement des orthophonistes est explicite ou non (cf. 3.2).

### 3.1 INTERVENTIONS MARQUEES OU NON MARQUEES DIALOGIQUEMENT

Les interventions des locuteurs présentent toutes une orientation dialogique et une pluralité de voix. Cette diversité est le résultat d'une interaction entre deux énoncés (voire plus) qui peut être marquée de manière explicite ou implicite dans le discours des locuteurs.

*« Mais tout énoncé, pour peu qu'on l'examine de plus près, en tenant compte des conditions concrètes de l'échange verbal, contient les mots d'autrui cachés ou semi-cachés, d'un degré d'altérité plus ou moins grand. Un énoncé est sillonné, dirait-on, par la résonnance lointaine et à peine audible de l'alternance des sujets parlants et par les harmoniques dialogiques, par les frontières atténuées à l'extrême entre les énoncés, et totalement perméables à l'expression de l'auteur. »* (Bakhtine, 1984 [1979]-b : 301)

Toute intervention est traversée par les paroles d'autrui et met en scène une pluralité de voix. Elles sont dialogiques par nature. Comme nous l'avons indiqué précédemment (cf. 1.1), alors que pour certaines interventions, cette pluralité est marquée (**cas d'interventions marquées dialogiquement**) et on repère des phénomènes de reprises, de reformulations du discours de l'autre, pour d'autres, elle est masquée et n'est pas repérable (**cas d'interventions non marquées dialogiquement**, cf. da Silva, 2011). Lorsque l'intervention est non marquée dialogiquement, on ne peut pas relever d'éléments spécifiques au discours de l'autre. On ne relève donc pas de reprises ou de reformulations. Qu'elle soit marquée ou non dialogiquement, l'intervention (ou énoncé) est *« le produit de l'interaction du locuteur et de l'auditeur »* (Bakhtine/Voloshinov, 1920/1977 : 124) et c'est à travers elle que l'orthophoniste se positionne par rapport à l'autre en prenant à la fois appui sur elle-même et sur l'enfant.

Pour reprendre les mots de Bakhtine, *« l'expression d'un énoncé est toujours, à un degré plus ou moins grand, une **réponse**<sup>87</sup>, autrement dit : elle manifeste non seulement son propre*

<sup>86</sup> Un schéma des analyses effectuées dans ce chapitre est proposé à la fin du chapitre (cf. p. 497).

<sup>87</sup> Le terme est mis en gras par nous mais il était en italique dans le texte.

*rapport à l'objet de l'énoncé, mais le rapport du locuteur aux énoncés d'autrui* » (Bakhtine, 1984 [1979]-a : 299). En ce sens, que l'intervention soit marquée ou non marquée dialogiquement, elle est fondamentalement dialogique car elle est réponse à d'autres discours. L'altérité discursive peut être 'montrée' - pour reprendre les mots d'Authier-Revuz (1982) - par des marques explicites de la présence du discours de l'autre, comme elle peut totalement se fondre dans le discours.

Ainsi, nous souhaitons observer s'il y a des marques du discours de l'autre dans les interventions des orthophonistes lorsqu'elles intègrent la parole de l'enfant à leur discours (vs. enchaînement sans intégration et indirect).

L'Exemple 142 est extrait de la phase d'ouverture d'un jeu de 7 familles au sein de laquelle l'orthophoniste présente les items du jeu et demande à l'enfant de les dénommer.

**Exemple 142 – Extrait d'une activité de dénomination – Corpus de Julie (PO1)**

- ORT 13 - on va prendre aussi la famille du : [p]= ((pose la famille devant Julie))  
 JUL 14 - ((en chuchotant)) [p] perroquet : .\*  
 ORT 14 - comme dans : + = ((montre l'image représentée sur la première carte de la famille))  
 JUL 15 - pou ::le.  
 ORT 15 - poule : .  
 [...]
   
 ORT 42 - et puis comme dans: + = ((montre une nouvelle carte))  
 JUL 42 - fantôme : .  
 ORT 43 - très bien . /  
 [...]
   
 ORT 53 - ((pose une carte))  
 JUL 53 - et la télé .  
 ORT 54 - et la télé : exactement .  
 JUL 54 - c'est trop fa(s)toche la télé .  
 ORT 55 - bah oui c'est trop fastoche . [...]

Dans cet extrait de corpus, certaines interventions de l'orthophoniste reviennent sur celles de l'enfant (ORT 15, ORT 43, ORT 54 et ORT 55) en les intégrant à son propre discours. Il y a une reprise du discours de l'enfant (ORT 15), des évaluations avec ou sans reprise (ORT 43, ORT 54) et une reformulation phonologique (de 'fa(s)toche' en JUL 54 par 'fastoche' en ORT 55) accompagnée d'une acceptation du commentaire précédent de l'enfant (ORT 55). Toutes ces interventions sont orientées dialogiquement vers les productions précédentes de l'enfant. Toutefois, on note que certaines sont pleinement marquées par le discours d'autrui tandis que d'autres ne le sont pas. En effet, dans certaines interventions, on constate l'imbrication entre

l'intervention de l'orthophoniste et l'intervention source de l'interlocuteur sur laquelle se fait l'enchaînement. Ainsi, ORT 54, par exemple, '*et la télé : exactement .*', est construit par la reprise des propos de l'enfant en JUL 53 '*et la télé.*' et l'évaluation positive '*exactement*' qui porte sur les éléments repris et indique explicitement le point de vue du locuteur à l'égard des propos de l'enfant. Cette intervention est donc considérée comme étant marquée dialogiquement. Cependant, il n'y a pas seulement un effet de reprise mais il y a bien une mise en relation entre deux discours et deux voix qui sont porteuses d'une *hétérogénéité discursive*.

Dans l'Exemple 142, le tour de parole en ORT 43, tout en acceptant et en évaluant JUL 42, est constitué d'une intervention non marquée dialogiquement qui révèle le point de vue du locuteur à l'égard de la verbalisation de l'enfant sans la reprendre. Malgré la non-reprise du discours d'autrui, l'enchaînement des discours et le dialogue qui se crée entre les mots d'autrui et les mots du locuteur restent néanmoins perceptibles. Ainsi, « *dans un discours donné, elles [les voix] sont plus ou moins repérables par un interprète car leurs modes de « marquages » peuvent s'étaler sur un continuum (Carcassonne, 2010a) allant des plus fortement « marquées » à celles qui sont seulement « affleurantes » (Bres, 2005 :54 ; Maury-Rouan, Vion & Bertrand, 2007), tout en restant néanmoins perceptibles » (Carcassonne, 2010b). Dans tout discours, il y a « de l'autre dans l'un » (Authier-Revuz, 1984 : 102) mais cette hétérogénéité peut se présenter par des formes non marquées. On peut se demander alors si les orthophonistes tendent à marquer fortement leur intervention et leur positionnement à l'égard du discours des enfants dysphasiques de manière à le rendre plus repérable par ces derniers ou non.*

Nous focalisons notre attention sur les interventions des orthophonistes qui intègrent le discours des enfants (cf. section 1) en observant plus spécifiquement si elles sont marquées dialogiquement ou non marquées dialogiquement selon que des traces du discours de l'autre sont visibles ou non. On fait l'hypothèse que les interventions des orthophonistes seront davantage marquées dialogiquement que non marquées dialogiquement. Par ailleurs, elles seront davantage marquées dialogiquement lorsqu'elles présentent un contraste entre leurs propres productions et celles des enfants, notamment suite à une production non conventionnelle ou inattendue.

Le Tableau 105 présente la part des interventions marquées ou non marquées dialogiquement selon le type de production des enfants.

**Tableau 105 - Interventions marquées ou non marquées dialogiquement en fonction des types de productions des enfants**

Types de productions de l'enfant	Intervention marquée dialogiquement	Intervention non marquée dialogiquement	Total général (N=)
Attendue	55,72%	44,28%	856
Non conventionnelle	83,12%	16,88%	776
Inattendue	66,43%	33,57%	426
De type reprise, acceptation, refus	57,28%	42,72%	103
Demande	68,52%	31,48%	54
Total général	67,77%	32,23%	2215

Quel que soit le type de production des enfants, les interventions des orthophonistes qui intègrent le discours des enfants sont le plus souvent marquées dialogiquement. Ainsi, elles reprennent en partie ou en totalité la production précédente des enfants. En ce sens, nous pouvons dire que la situation de rééducation est fortement marquée par l'orientation dialogique des interventions des orthophonistes à l'égard des enfants. Des variations sont cependant observées. En effet, on remarque que suite à une production attendue ou de type reprise, acceptation, refus, les interventions des orthophonistes sont moins marquées dialogiquement (respectivement, 55,72% et 57,28%) alors que suite à une production non conventionnelle, inattendue ou une demande, elles sont davantage marquées dialogiquement (respectivement, 83,12%, 66,43% et 68,52%).

La forme des interventions non marquées dialogiquement (cf. Chapitre VII, section 2) varie en fonction du type de production précédent. Suite à une production attendue, 89,71% des interventions non marquées dialogiquement sont des évaluations positives. Ainsi, puisque l'enchaînement est immédiat et que la production est celle attendue tant au niveau de la forme que du contenu, la reprise des propos de l'enfant n'est pas nécessaire pour comprendre la portée de l'évaluation. Suite à une production inattendue, les interventions non marquées dialogiquement qui suivent sont principalement des refus (65,03%). Ces refus se focalisent sur une proposition de réponse de la part des enfants et se réalisent le plus souvent de manière explicite par la production d'une marque linguistique de négation comme l'adverbe 'non' ou par un geste. L'explicitation est telle que la reprise de la production ou d'une partie de la

production des enfants n'est pas une condition nécessaire pour maintenir le dialogue entre les locuteurs comme le montrent les exemples suivants.

L'Exemple 143 est extrait d'une activité de lecture où l'enfant doit piocher une carte et lire ce qui est écrit. L'item de cet extrait est 'une pipe'. L'enfant présente une difficulté à lire l'item ciblé de manière autonome.

**Exemple 143 - Extrait d'une activité de lecture en compréhension – Corpus de Julie (PO4)**

- JUL 46 - ((retourne une autre carte 'texte')) ((en lisant)) une une [pi mø] / [pimə] . \*
- ORT 46 - hum hum hum = ((en faisant un signe de négation avec son index)) ((désigne une syllabe sur la carte))
- JUL 47 - ((en lisant)) [pø] . \*

Le tour de parole de l'orthophoniste en ORT 46 est constitué de deux interventions : un refus de la proposition de réponse de la part de l'enfant (JUL 46) '*hum hum hum = ((en faisant un signe de négation avec son index))*' marqué négativement par un geste et une demande implicite d'auto-correction portant sur la dernière syllabe du terme produit précédemment ('*((désigne une syllabe sur la carte))*') et qui est donc orientée vers les productions futures de l'enfant. Le refus s'inscrit dans une intervention non marquée dialogiquement suite à une production non attendue de l'enfant. Ici, on voit bien que la reprise de la proposition de l'enfant n'est pas nécessaire pour comprendre que le refus porte sur la réponse proposée. En outre, en associant le refus à une nouvelle demande non verbale, l'orthophoniste montre à l'enfant ce qui ne convient pas (à savoir la deuxième syllabe). Considérons un nouvel exemple.

L'Exemple 144 est extrait d'une activité de dénomination. L'item ciblé ici est 'le râteau'. La première dénomination proposée par l'enfant est 'la pelle' qui est refusée par l'orthophoniste par une intervention marquée dialogiquement (contrairement à l'exemple précédent).

**Exemple 144 - Extrait d'une activité de dénomination - Corpus de Julie (PO3)**

- JUL 222 - ça c'est un zèbre . = ((en mettant de côté une image))
- ORT 231 - alors c'est pas un zèbre . le zèbre c'est celui qui a des / rayures . = ((fait des gestes de bas en haut de la main, comme pour dessiner des rayures)) et qui ressemble à un cheval .
- [...]
- ORT 250 - ((pose une carte))
- JUL 242 - la pelle .
- ORT 251 - alors la pelle c'est pour creuser . = ((mime l'action de creuser avec ses mains)) ça = ((pointe du doigt l'image)) c'est le : + = ((mime avec sa main le râteau))
- JUL 243 - hum ::
- ORT 252 - le [ʁa::]+
- JUL 244 - [to] .

ORT 253 - [to] très bien .

En ORT 251, le refus n'est pas marqué par une négation et il est réalisé de manière implicite. L'orthophoniste reprend la dénomination proposée par l'enfant (*la pelle*) et donne la fonction de celle-ci à l'enfant et l'oppose implicitement à 'ça', à savoir l'objet représenté sur l'image. Ainsi, le refus ici ne porte pas seulement sur la formulation mais réside dans le fait d'expliquer en quoi l'item à dénommer n'est pas une 'pelle'. Elle intègre donc la dénomination proposée par l'enfant même si elle n'est pas adéquate pour montrer à l'enfant les caractéristiques sémantiques de la dénomination proposée.

Comme nous venons de le montrer pour les cas de refus, toute intervention peut donc être marquée ou non marquée dialogiquement. La présence de traces du discours de l'autre dans son discours dépend de ce qui précède et de la manière dont le locuteur traite la parole de l'autre.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le marquage dialogique d'une intervention varie en fonction du discours précédent des enfants. Suite à une production non conventionnelle, les interventions non marquées dialogiquement des orthophonistes sont soit des évaluations positives (38,17%) soit des demandes de reformulation (19,08%). Dans ce cas, les enfants réalisent la tâche de manière attendue au niveau du contenu, mais la forme est non conventionnelle. En ce sens, il n'est pas étonnant de voir un nombre important d'interventions qui évaluent le contenu des propositions de réponses des enfants et qui se focalisent moins sur la forme produite. Ces évaluations non marquées dialogiquement s'inscrivent le plus souvent dans des activités métalinguistiques (40% des interventions non marquées dialogiquement qui suivent des productions non conventionnelles) et notamment métasémantiques (22% des interventions non marquées dialogiquement qui suivent des productions non conventionnelles) ou dans des activités de langage oral en expression (46%) et plus précisément des activités qui ciblent des unités linguistiques supérieures au syntagme nominal simple, à savoir les descriptions d'actions (14%), les descriptions de référents isolés (12%) ou les demandes formatées (8%).

Dans l'Exemple 145, l'orthophoniste évalue positivement (ORT 191) l'intervention précédente de l'enfant (AMB 186). Celle-ci se présente pourtant sous une forme non conventionnelle.

Cependant, l'orthophoniste ne reprend pas l'intervention et elle ne revient pas sur la forme de cette production.

**Exemple 145 – Evaluation positive non marquée dialogiquement suite à une production non conventionnelle - Corpus d'Ambroise (PO1)**

- ORT 188 - vas-y<sub>i</sub> c'est à toi de jouer .  
 AMB 184 - [lu] famille le [køʁ] voudrais [ma] {main} . = ((montre sa main))  
 ORT 189 - comment on dit au début ? on dit : + = ((montre la carte d'aide 'dans'))  
 AMB 185 - [un] famille le [køʁ] .  
 ORT 190 - ((pointe du doigt la carte d'aide)) dans : +  
 AMB 186 - dedans le [køʁ] [eme] voudrais [ma] {main} .  
 ORT 191 - ((léger rire)) bravo . = ((tend la carte à Ambroise))

L'orthophoniste évalue la réussite de l'enfant à produire une phrase complète et attendue au niveau du contenu. Ambroise parvient à produire l'énoncé après plusieurs tentatives (AMB 184 et 185) et après deux interventions de la part de l'orthophoniste (ORT 189 et 190). Ainsi, ici, l'orthophoniste se centre sur l'accomplissement de la tâche et la demande formatée et non sur la forme conventionnelle des termes employés dans cette demande.

De même, dans l'Exemple 146 ci-dessous, les locuteurs sont dans une activité de description de référents isolés où la tâche linguistique consiste à décrire l'image par un syntagme nominal complexe sous la forme « *SN = déterminant + nom [syntagme prépositionnel]* » où le syntagme prépositionnel est constitué de la préposition 'de' et d'un syntagme nominal. L'exemple cible l'item 'la tête du poisson'.

**Exemple 146 – Séquence 'la tête du poisson' – Corpus de Samuel (PO1)**

- SAM 75 - °((pioche une carte))° ((rire)) = ((pose la carte piochée))  
 ORT 76 - alors qu'est-ce que tu poses :?  
 SAM 76 - ((en chuchotant)) c'est le [pwaʃɔ̃] {poisson} . \*  
 ORT 77 - c'est le POISSon donc tu vas dire comment ? // la queue ::+  
 SAM 77 - la [tø] {queue} du [pwaʃɔ̃] {poisson}.  
 ORT 78 - très bien !

En ORT 78, l'orthophoniste évalue la proposition de l'enfant en SAM 77 qui est une production attendue par rapport au contenu mais présentant une forme non conventionnelle. Ici, l'orthophoniste évalue l'accomplissement de la tâche par l'enfant et l'emploi correct de la préposition amalgamée *du* ('de+le') devant un nom masculin sans se focaliser sur la forme phonologique des noms 'queue' et 'poisson'.

Ainsi, en fonction de l'activité en cours et des discours précédents, l'orthophoniste se focalise davantage sur l'accomplissement de la tâche linguistique et sur la production d'un discours compréhensible et adéquat par rapport aux différents supports que sur un élément constitutif de l'intervention ou de l'ensemble de l'intervention.

Ces exemples nous amènent à nous interroger sur l'éventuelle influence du degré de difficulté des enfants à réaliser une tâche (cf. Chapitre VII, paragraphe 1.2) sur la production d'interventions marquées ou non dialogiquement (Cf. Tableau 106).

**Tableau 106 – Interventions marquées et non marquées des orthophonistes en fonction du degré de difficulté des enfants**

Intervention : \ Séquence où :	L'enfant est en difficulté	La production de l'enfant est non conventionnelle	L'enfant est sans difficulté	L'enfant est sans difficulté par anticipation de l'orth.	Total général
Marquée dialogiquement	65,58%	77,84%	59,54%	37,93%	67,72%
Non marquée dialogiquement	34,42%	22,16%	40,46%	62,07%	32,28%
Total général	1348	582	262	29	2221

Lorsque la difficulté porte sur la forme, les interventions qui intègrent celles des enfants sont majoritairement marquées dialogiquement (77,84%). De plus, elles sont davantage marquées dialogiquement lorsque les enfants sont dans une séquence où ils sont en difficulté (65,68%) que lorsqu'ils ne sont pas en difficulté (59,54%) ou que la difficulté est anticipée par les orthophonistes (37,93%).

Les résultats présentés dans cette section confirment nos hypothèses de départ à savoir que les discours des orthophonistes se caractérisent fortement par leur orientation dialogique et par la pluralité des voix. En outre, la présence de traces dialogiques dans le discours des orthophonistes (énoncé marqué dialogiquement) est influencée par les productions précédentes des enfants (attendues, inattendues, non conventionnelles, etc...). Même si certaines interventions des orthophonistes qui intègrent les productions des enfants ne sont pas marquées dialogiquement, les enchaînements sont interprétables en dialogue par les enfants. Par ailleurs, les phénomènes de reprises du discours des enfants sont étroitement liés à l'activité en cours, à la portée de la focalisation de l'orthophoniste sur les tâches à accomplir et aux interventions précédentes ainsi qu'au degré de difficulté des enfants à réaliser la tâche linguistique.

### 3.2 INTERVENTIONS MARQUEES DIALOGIQUEMENT : AVEC OU SANS POSITIONNEMENT EXPLICITE

L'enchaînement entre le discours des orthophonistes et celui des enfants peut se réaliser de différentes manières. Comme nous l'avons déjà remarqué précédemment, les interventions peuvent être marquées ou non dialogiquement par le discours d'autrui. Lorsqu'elles ne sont pas marquées dialogiquement, le plus souvent le positionnement de l'orthophoniste est explicite (cf. les évaluations positives ou les refus). L'enfant comprend alors le discours de l'orthophoniste et son positionnement. Lorsqu'elles sont marquées dialogiquement, le point de vue du locuteur sur ce discours peut se révéler être explicite ou non. On parlera donc **d'interventions marquées dialogiquement avec un positionnement explicite** lorsqu'il y a des marques linguistiques qui indiquent la manière dont les orthophonistes réutilisent les productions des enfants et leur point de vue sur celles-ci (comme par des marques d'approbation, de négation, etc.) ; et **d'interventions marquées dialogiquement sans positionnement explicite**, lorsqu'il n'y a pas de marques linguistiques explicitant le point de vue des orthophonistes sur les productions des enfants.

En situation de rééducation orthophonique, on s'attend à ce que les orthophonistes explicitent leurs dires et notamment la façon dont elles interviennent par rapport aux enfants. Ces derniers ont besoin d'interpréter et de donner du sens aux interventions des orthophonistes. S'ils rencontrent une difficulté d'interprétation, de compréhension, cela peut entraver la prise en charge. C'est pourquoi nous nous interrogeons sur la manière dont les orthophonistes marquent leur positionnement par rapport à l'énoncé de l'enfant.

Reprenons un exemple précédemment donné (cf. Exemple 123) où l'orthophoniste réagit par deux fois en intégrant la production de l'enfant (qui est non conventionnelle) à son discours : tout d'abord, en évaluant positivement la proposition de l'enfant (par rapport au contenu) et en reformulant une première fois le terme '*corps*' ; et ensuite en se focalisant sur une partie de l'intervention dont la forme avait été modifiée.

**Extrait de l'Exemple 123 – Séquence 'le ventre' dans le cadre d'une activité de dénomination - Corpus de Samuel (PO1)**

SAM 247 - c'est le milieu du [tɔʁ] {corps} .

ORT 253 - ouais : . c'est le milieu du corps : / exactement . tu peux bien me dire le COrps ;

Ces deux enchaînements successifs sont marqués dialogiquement. La voix de l'orthophoniste et celle de l'enfant s'entrecroisent dans les interventions de l'orthophoniste. On note cependant une différence à savoir que dans la première intervention 'ouais : . c'est le milieu du corps : / exactement .' le positionnement de l'orthophoniste est explicite et marqué linguistiquement par 'ouais' et 'exactement' tandis que dans la deuxième intervention, son positionnement n'est pas explicite 'tu peux bien me dire le COrpsj'. L'orthophoniste montre à l'enfant que sa production n'est pas conventionnelle mais sans le lui dire explicitement. De même, dans la première intervention, la reformulation phonologique portant sur le terme 'corps' n'est pas explicite. Dans cet exemple, l'orthophoniste intervient par deux fois en se positionnant de manière différente (explicitement et implicitement). De plus, chaque positionnement se centre sur une dimension différente de l'activité : la réalisation de la tâche (par l'évaluation positive) ou la forme linguistique (par la reformulation et la demande de répétition).

Lorsque les interventions des orthophonistes sont marquées dialogiquement sans positionnement explicite, on peut relever des phénomènes de mise en relief du discours pour orienter l'autre sur son point de vue. Cette mise en relief peut être prosodique, gestuelle, syntaxique ou pragmatique. Nous reviendrons sur ces aspects après avoir présenté les résultats selon que le positionnement est explicite ou non dans les interventions marquées dialogiquement.

Le Tableau 107 présente la part des interventions marquées dialogiquement et du positionnement explicite ou non explicite des orthophonistes sur le discours des enfants.

**Tableau 107 – Types d'interventions marquées dialogiquement (avec ou sans positionnement explicite) en fonction des orthophonistes**

Interventions marquées dialogiquement :	Positionnement Explicite	Positionnement non explicite	Total général, N=
Orthophoniste de Samuel	30,81%	69,19%	422
Orthophoniste d'Etelle	31,42%	68,58%	576
Orthophoniste de Julie	21,91%	78,09%	356
Orthophoniste d'Ambroise	22,45%	77,55%	147
Total général	28,11%	71,89%	1501

De manière générale, quelle que soit l'orthophoniste, lorsque l'intervention est marquée dialogiquement, le positionnement des orthophonistes est non explicite (77,55%). Ceci semble aller de soi puisque lorsque l'enchaînement du discours de l'un sur le discours de l'autre est

explicite, il est souvent non marqué dialogiquement. Ainsi, le positionnement de l'orthophoniste sur le discours de l'enfant est plus fréquemment implicite et son sens est induit par cet enchaînement.

Observons désormais à quel type de production ces interventions réagissent (cf. Tableau 108, Tableau 109).

**Tableau 108 - Types de productions précédant les interventions des orthophonistes marquées dialogiquement avec un positionnement explicite**

Productions : Ortho- phoniste de :	Attendues	Non conventionnelles	Inattendues	De type reprise, acceptation, refus	Demandes	Total général N=
Samuel	44,62%	18,46%	31,54%	5,38%	0,00%	130
Etelle	62,98%	10,50%	17,68%	7,18%	1,66%	181
Julie	43,59%	35,90%	19,23%	0,00%	1,28%	78
Ambroise	21,21%	45,45%	33,33%	0,00%	0,00%	33
Total général	50,47%	20,38%	23,46%	4,74%	0,95%	422

Lorsque le positionnement de l'orthophoniste est explicite, la production précédente des enfants est le plus souvent une verbalisation attendue (50,47%). En revanche, la part des interventions marquées dialogiquement avec un positionnement explicite est moins importante suite à une production inattendue (23,46%) ou à une production non conventionnelle (20,38%) que suite à une production attendue. On remarque que suite à une production inattendue, cette part est plus élevée dans le discours des orthophonistes de Samuel (31,54%) et d'Ambroise (33,33%) que dans celui des orthophonistes d'Etelle (17,68%) et de Julie (19,23%). Par ailleurs, suite à une production de type reprise, acceptation et refus ou une demande, les interventions marquées dialogiquement avec un positionnement explicite sont relativement rares.

Le fait que le positionnement des orthophonistes soit moins explicite lorsque les interventions des enfants sont inattendues, peut être interprété comme une façon de protéger et de sauvegarder « *la face* » (Goffman, 1973) des enfants sans marquer explicitement un contraste ou un refus et sans les décourager dans l'accomplissement de la tâche.

**Tableau 109 – Types de productions précédant les interventions des orthophonistes marquées dialogiquement sans positionnement explicite**

Productions : Ortho- phoniste de :	Attendues	Non conventionnelles	Inattendues	De type reprise, acceptation, refus	Demandes	Total général, N=
Samuel	25,34%	53,08%	13,36%	3,77%	4,45%	292
Etelle	35,95%	39,24%	15,95%	5,57%	3,29%	395
Julie	14,75%	60,79%	21,94%	0,72%	1,80%	278
Ambroise	6,14%	70,18%	18,42%	3,51%	1,75%	114
Total général	24,47%	51,81%	17,05%	3,61%	3,06%	1079

Lorsque les orthophonistes produisent des interventions marquées dialogiquement et sans positionnement explicite, alors les interventions précédentes des enfants sont plus fréquemment des productions non conventionnelles (51,81%) et dans des proportions moins élevées des productions attendues (24,47%) ou inattendues (17,05%). La production d'interventions marquées dialogiquement sans positionnement explicite suite à des productions de type acceptation, reprise, refus ou des demandes sont relativement rares (3,61% et 3,06%). Peu de différences entre les dyades sont observées. On remarque seulement que la part des interventions dont le positionnement n'est pas explicite est légèrement plus élevée suite à une production non conventionnelle de Julie et d'Ambroise (respectivement, 60,79% et 70,18%) que suite à une production inattendue d'Etelle (39,24%) et de Samuel (53,08%).

Lorsque le positionnement des orthophonistes n'est pas explicite, certains phénomènes langagiers le marquent et le soutiennent. Par exemple, suite à une production non conventionnelle de l'enfant, l'orthophoniste produit une reformulation. Celle-ci s'inscrit dans une intervention marquée dialogiquement sans positionnement explicite. Est-ce qu'on trouve dans l'intervention des marques du passage d'une forme non conventionnelle à une forme conventionnelle ? Est-ce que l'orthophoniste utilise d'autres moyens pour rendre son discours plus explicite et montrer ce sur quoi porte son intervention ?

Comme nous l'avons dit brièvement précédemment, même si le positionnement des orthophonistes n'est pas explicite dans certaines interventions marquées dialogiquement, le point de vue adopté sur le discours d'autrui ou le fait de montrer ce sur quoi porte l'intervention peut être mis en relief et le rendre dynamique dans le discours. En effet, si on reprend l'exemple précédent (cf. Exemple 123), on note que l'orthophoniste se focalise dans

un deuxième temps sur le terme ‘corps’ et cette focalisation est doublement marquée : par sa propre production et par la reprise du terme employé par l’enfant d’une part, et par une mise en relief au niveau prosodique du début du terme qui était l’élément modifié par l’enfant au niveau phonologique, d’autre part. En ce sens, on dira donc que les interventions marquées dialogiquement sans positionnement explicite se présentent **avec** (cf. ORT 9, Exemple 148) ou **sans mise en relief** (cf. ORT 121, Exemple 147).

**Exemple 147 – Intervention marquée dialogiquement sans positionnement explicite et sans mise en relief (ORT 121) - Corpus de Julie (PO1)**

JUL 117 - je [lapa] {l’ai pas} .  
ORT 121 - tu ne l’as pas .<sup>88</sup>

**Exemple 148 – Intervention marquée dialogiquement sans positionnement explicite avec mise en relief (ort 9) -Corpus d’Ambroise (PO3)**

AMB 8 - [pefonon] {téléphone} .  
ORT 9 - TELéphone .

Cette mise en relief peut se réaliser par un marquage prosodique comme l’accentuation d’une partie de l’intervention (cf. ORT 9 de l’Exemple 148, ORT 103 de l’Exemple 140 ‘COmmode . = ((en faisant le geste [k], Borel-Maisonny))’), un marquage syntaxique par une structure de type clivée qui thématise une partie de l’intervention ou par une construction utilisant un comparatif (tel que *plus... que*, cf. Exemple 149), un marquage illocutoire par un acte de langage spécifique tel qu’une demande de confirmation du discours de l’enfant (cf. ORT 60, Exemple 150), un geste accompagnant l’intervention et qui donne un sens ou une focalisation spécifique à l’intervention notamment par l’emploi d’un geste Borel-Maisonny (cf. ORT 60, Exemple 150) lors d’une reformulation phonologique (cf. ORT 103, Exemple 140).

**Exemple 149 – Intervention marquée dialogiquement sans positionnement explicite avec mise en relief (ORT 97) - Corpus de Samuel (PO7)**

SAM 94 - {sac à main} nan rien .  
ORT 97 - nan . **et ça c’est plus gros qu’un sac à main . hein ?** = ((montre l’image sur la planche de jeu de Samuel))

**Exemple 150 – Intervention marquée dialogiquement sans positionnement explicite avec mise en relief (ORT 60) - Corpus d’Ambroise (PO3)**

<sup>88</sup> Dans cet exemple, la marque de négation n’est pas un marqueur dialogique explicite du point de vue de l’orthophoniste sur le discours de l’enfant mais il s’agit bien de la reprise de la négation qui s’inscrit initialement dans le discours même de l’enfant. En ce sens, on considère bien qu’il s’agit d’une intervention qui intègre le discours de l’enfant, marquée dialogiquement sans positionnement explicite et sans mise en relief.

- AMB 57 - mhm [la] pas . / [m] [øvø] {(je) veux} nid .  
 ORT 60 - dans la famille du [f :] = ((fait le geste Borel-Maisonny [f])) tu veux nid ? = ((fait le geste Borel-Maisonny [n]))

Parfois, une intervention peut être mise en relief par plusieurs procédés comme l'intervention en ORT 103 de l'Exemple 140 où il y a à la fois une accentuation sur la première syllabe et une focalisation sur le phonème [k] par la production du geste Borel-Maisonny correspondant ou en ORT 60 de l'Exemple 150 lorsque l'orthophoniste fait une demande de confirmation et met en relief également la cohérence des propos de l'enfant par les gestes Borel-Maisonny en montrant que 'nid' constitué du phonème [n] ne peut pas faire partie de la famille des phonèmes [f].

**Extrait de l'Exemple 140 – Focalisation partielle de l'intervention de l'enfant – Corpus de Samuel (PO2)**

- ORT 102 - [...] ce meuble là c'est la commode .  
 SAM 104 - [tomød] {commode} ?  
 ORT 103 - COmmode . = ((en faisant le geste [k], Borel-Maisonny))

Dans le discours des orthophonistes, nous considérons divers indices qui s'inscrivent tous pleinement dans la sphère linguistique comme les gestes ou les accentuations prosodiques (Lacheret-Dujour, 2007, Lacheret, 2011) car ils permettent de mettre en relief le point de vue de l'orthophoniste en indiquant à l'enfant les informations importantes comme dans le cas d'une reformulation par exemple (da Silva - Genest, 2014).

**Exemple 151 – Séquence 'le canapé'- Corpus de Samuel (PO1)**

- SAM 130 - ((tend ses cartes à l'orthophoniste))  
 ORT 130 - ((pioche une carte))  
 SAM 131 - uhm ::  
 ORT 131 - le ::+  
 SAM 132 - le [tanape] {canapé}  
 ORT 132 - le ((fait le geste [k], Borel-Maisonny)) CANapé .  
 SAM 133 - canapé . ((vocalisation)) ((prend le stylo de l'orthophoniste et fait semblant d'écrire sur le cahier)) ((repose le stylo sur la table))  
 ORT 133 - ((pose la paire sur la table)) ouais je vais / je vais l'écrire . = ((prend le stylo et écrit le mot sur le cahier)) le : CANapé

Dans cet exemple, l'orthophoniste (ORT 132) reformule le syntagme nominal produit de manière non conventionnelle par l'enfant (SAM 132). Cette reformulation est accompagnée d'un geste Borel-Maisonny (1966a) qui marque et focalise celle-ci, et d'une accentuation prosodique sur la première syllabe du nom. Ainsi, la reformulation est marquée de manière

verbale, non verbale et prosodique. La prosodie et le geste ont ici une *fonction de mise en relief* du discours de l'orthophoniste (Lacheret, 2011) en rendant saillant l'élément important de l'intervention à savoir la reformulation phonologique du phonème [t] du signe linguistique /kanape/. Les gestes sont considérés comme des marqueurs dialogiques qui font partie du code commun des locuteurs (créés dans, par et à travers le dialogue, da Silva - Genest, 2014).

Nous considérons que l'interprétation peut être orientée par un marquage prosodique, syntaxique ou gestuel en présentant un élément comme un focus d'attention (Lacheret-Dujour, 2007, Lacheret, 2011). Il y a donc un dialogue interne qui se crée entre les divers marqueurs. Par ailleurs, ces mises en relief ont déjà été présentées dans la littérature comme des supports pour la compréhension, la production langagière et le développement langagier (McGregor, 2008, Capone & McGregor, 2004, Kirk *et al.*, 2011) et sont considérées comme des techniques à mettre en place en rééducation orthophonique pour rendre l'élément important de l'intervention plus saillant (Fey *et al.*, 2003, voir Chapitre III, section 4).

Considérons l'exemple proposé précédemment de la séquence 'la commode' :

**Exemple 152 – Séquence 'la commode' extrait d'une activité de dénomination – Corpus de Samuel (PO2)**

- ORT 97 - tu as une paire ? = ((en écrivant sur le cahier))  
 SAM 100 - ((pose la paire sur la table))  
 ORT 98 - alors comment ça s'appelle ça ? = ((en désignant la carte de Samuel))  
 (5 sec)  
 ORT 99 - hein Samuel ? / comment il s'appelle ce meuble ? = ((en désignant de nouveau la carte de Samuel))  
 SAM 101 - euh :: →  
 ORT 100 - avec des tiroirs ?  
 SAM 102 - [e] sais pas .  
 ORT 101 - c'est la : +  
 SAM 103 - -ccoudoir : .  
 ORT 102 - nan . l'accoudoir c'est juste ça : . = ((en montrant les accoudoirs de son siège)) / c'est là où on pose les coudes : . = ((en posant les coudes sur les accoudoirs)) // ce meuble là c'est la commode .  
 SAM 104 - [tomɔd] {commode} ?  
 ORT 103 - COmmode . = ((en faisant le geste [k], Borel-Maisonny))  
 SAM 105 - commode .  
 ORT 104 - ouais . / alors on va l'écrire / la co :mmode : . = ((en écrivant le mot sur le cahier de Samuel)) // [...]

L'item ciblé ici est le syntagme nominal 'la commode' et plus particulièrement le nom. Cette séquence met bien en évidence la manière dont l'orthophoniste parvient à faire dénommer

l'objet représenté à l'enfant (cf. Chapitre X). Toutefois, nous nous focalisons ici sur la façon dont l'orthophoniste travaille sur la forme du terme qui est répété de manière non conventionnelle par l'enfant (SAM 104). L'orthophoniste reformule phonologiquement la répétition de l'enfant (ORT 103) par une intervention marquée dialogiquement sans positionnement explicite et avec une mise en relief à la fois prosodique et gestuelle. Suite à cette intervention, l'enfant parvient à reproduire la forme attendue (SAM 105). On considère ici que c'est grâce à l'intervention de l'orthophoniste que l'enfant y parvient. Nous avons notamment un indice dans l'interaction qui nous permet de dire que la mise en relief est importante. Si on compare les interventions en ORT 102 et ORT 103 de l'orthophoniste où le terme 'commode' apparaît et les réactions de l'enfant à ces productions, on constate que lorsqu'il n'y a pas de mise en relief (ORT 102), l'enfant reprend le mot en modifiant le premier phonème tandis que lorsqu'il y a une mise en relief, l'enfant la reprend à l'identique. En ce sens, la mise en relief permet à l'enfant d'avoir une meilleure perception du terme ciblé et de mieux mettre en contraste la forme conventionnelle de l'orthophoniste et la sienne. La mise en relief est ici gestuelle par la production du geste Borel-Maisonny [k] (cf. Image 3).

Cette méthode consiste à associer un geste à un phonème. Ce geste montre une des caractéristiques du phonème, à savoir la manière dont il est réalisé. Le doigt montre l'intérieur de la bouche puisque le dos de la langue touche la voûte du palais lors de la production.

**Image 3 - Geste [k] Borel-Maisonny extrait de Langage oral langage écrit (1966a)**



La mise en relief est également effectuée au niveau *prosodique* par une accentuation de la première syllabe du terme 'commode' produit en ORT 103. Nous considérons que par des indices prosodiques, les locuteurs marquent leur propos subjectivement et aident l'autre à comprendre leur point de vue sur les discours précédents. Les paramètres prosodiques consistent en la variation de fréquence fondamentale (F0), d'intensité, de durée et de timbre tout en impliquant l'ensemble des organes de la parole (Vaissière, 1999, Vaissière, sous presse). Ces variations peuvent s'appliquer de manière locale ou globale, de la syllabe au

discours. Cependant, même si notre recherche n'a pas pour objectif de proposer une analyse prosodique fine, nous proposons un exemple d'analyse prosodique afin de montrer que cet aspect permet une réelle mise en relief du point de vue du locuteur et qu'elle est identifiable dans ce type d'intervention notamment par des outils (tels que Praat ou le prosogramme). Certaines variantes prosodiques sont présentées pour l'extrait ci-dessus afin de comprendre l'interprétation que l'interlocuteur peut faire de la mise en relief.

« *Cette augmentation [de l'intensité, de la plage de F0 et de l'amplitude des mouvements des articulateurs] est donc interprétée par l'auditeur comme signe d'une plus grande implication du locuteur : le locuteur fait plus d'efforts sur les parties du discours qu'il juge plus importantes.* » (Vaissière, 2011 [2006] : 109)

Selon M. Rossi (1999), « *l'intonation [...] est un système linguistique destiné à organiser et à hiérarchiser l'information que le locuteur entend communiquer à l'allocutaire ou aux allocutaires dans son message, et à linéariser la hiérarchie des structures syntaxiques.* » (*Ibid.* :7).

Tout d'abord, observons si l'accentuation, que nous avons perçue, de la première syllabe du terme 'commode' produit par l'orthophoniste est bien réelle à l'aide d'outils d'analyse automatique de la parole. Cet exemple a été aligné à l'aide du programme Praat (Boersma, 2001 ; Boersma & Weenink, 2009) où trois 'tiers' d'annotation ont été renseignés (un tiers pour l'annotation syllabique et un pour chaque participant). Ensuite, une fois l'alignement entre le son et la transcription réalisé, nous avons procédé à une nouvelle analyse semi-automatique de la prosodie via Prosogramme (Mertens, 2004). L'intérêt d'avoir un deuxième traitement via le 'prosogramme' est le système de stylisation qui fournit une représentation de la variation mélodique correspondant aux variations perçues. Ainsi, « *le but visé est une représentation **objective** et **fiable** de la prosodie, **facile à lire et à interpréter**. Cette transcription représentative de l'intonation perçue permettra de distinguer variations mélodiques audibles et inaudibles, au niveau des syllabes individuelles comme au niveau des séquences de syllabes.* » (Mertens, 2004 : 9, souligné par l'auteur). Ainsi, la stylisation de la courbe mélodique réalisée par le prosogramme reconstitue la courbe mélodique perçue.

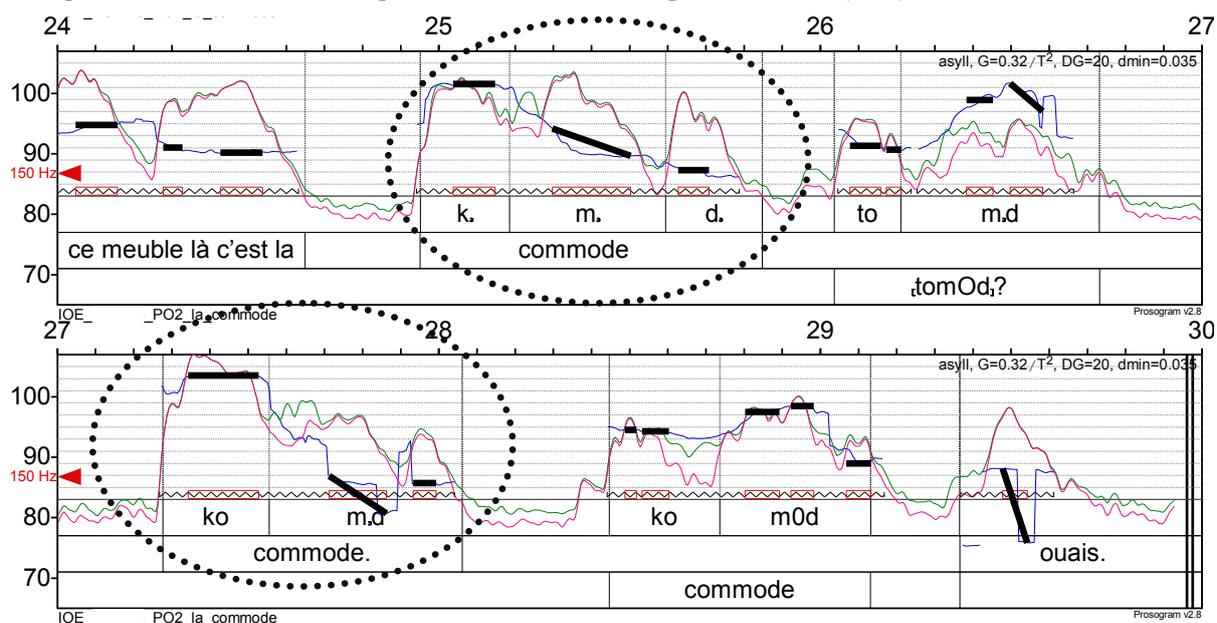
Dans la séquence analysée, l'orthophoniste produit deux fois le terme 'commode' à des moments différents et qui s'enchaînent suite à deux interventions différentes de l'enfant (une production inattendue en SAM 103 et une production non conventionnelle en SAM 104). Ainsi,

cette séquence nous a paru pertinente car nous pouvons comparer la première et la seconde production.

Le Prosogramme 1 et la Figure 6 présentent la courbe mélodique des productions de l'orthophoniste et de l'enfant pour les interventions en ORT 12, SAM 104 et ORT 13.

ORT 102 -	[...] ce meuble là c'est la <b>commode</b> .
SAM 104 -	[tomɔd] {commode} ?
ORT 103 -	<b>CO</b> mmode . = ((en faisant le geste [k], Borel-Maisonnny))
SAM 105 -	commode .
ORT 104 -	ouais . / [...]

Prosogramme 1 - Extrait de la séquence la commode – Corpus de Samuel (PO2)<sup>89</sup>



<sup>89</sup> La courbe bleue correspond à la fréquence fondamentale (F0). La courbe verte correspond au tracé d'intensité (dB). Et la courbe magenta correspond au tracé d'intensité du signal filtré en passe-bande (dB). Les rectangles rouges indiquent les régions stylisées. Enfin, le trait noir épais donne des indications sur la hauteur perçue.

Figure 6 - Extrait d'une annotation réalisée sous Praat de la séquence 'la commode' – Corpus de Samuel (PO1)

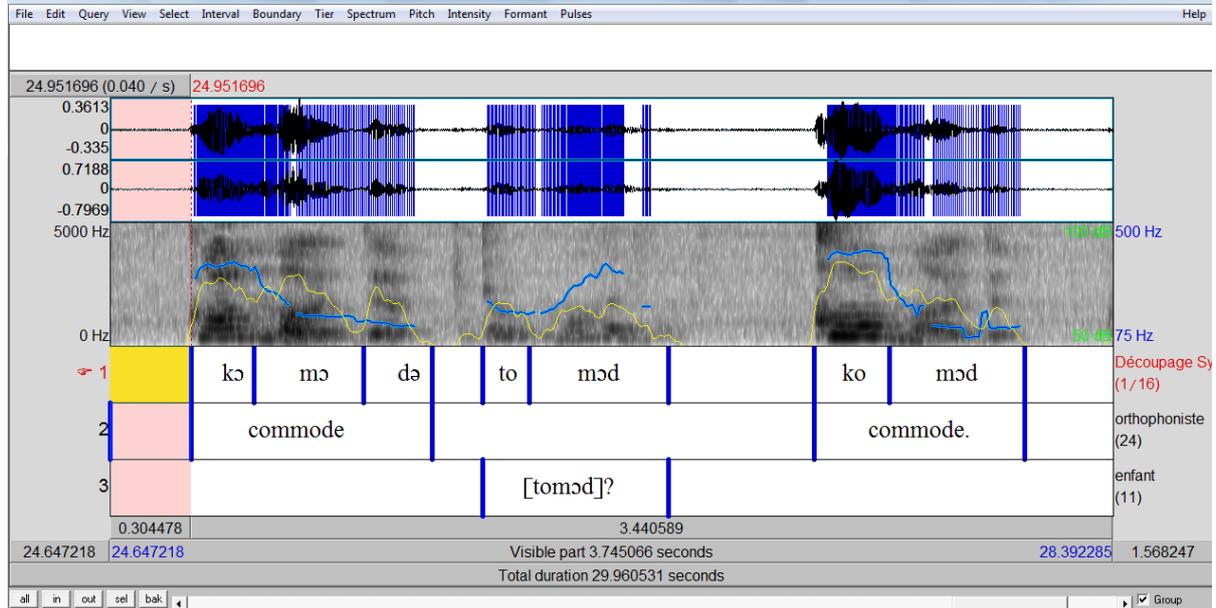


Tableau 110 – Données prosodiques (durée, F0 et intensité) de la production du terme 'commode' et de la syllabe [kə] (en ort 102) et [ko] (en ORT 103) par l'orthophoniste de Samuel

	ORT 102 -		ORT 103	
	Commode	kə	Commode	ko
Durée	89,7079 ms	23,3756 ms	78,4764 ms	27,9144 ms
F0	232,6 Hz	348,8 Hz	244 Hz	393,1 Hz
Intensité	72,5 dB	74,14 dB	76,23 dB	80,31 dB

Les données ci-dessus (cf. Prosogramme, Figure 6 et Tableau 110) indiquent donc qu'il y a une variation de la F0 à la fois si on compare les deux productions du terme 'commode' par l'orthophoniste avant et après l'intervention non conventionnelle de l'enfant et si on compare la première syllabe de 'commode' en ORT 103 qui reformule la production de l'enfant à la deuxième ou à l'ensemble du terme. Il y a un **effet de focalisation** sur la première syllabe (en ORT 103) par l'augmentation de la F0 et de l'intensité et sans augmentation de la durée (Morel & Danon Boileau, 1998, Candea & Morel, 2002).

« Cette conjonction [F0+, I+] marque une focalisation. La montée de F0 permet le pointage vocal d'un fragment, tandis que la montée de l'intensité signale que le locuteur entend conserver la parole et bannir toute velléité d'interruption de la part d'un co-locuteur dont il anticipe le désaccord, ou l'ignorance » (Morel & Danon Boileau, 1998 :18).

Ainsi, notre analyse prosodique<sup>90</sup> de l'intervention produite par l'orthophoniste montre bien qu'elle offre un indice d'interprétation à l'enfant en mettant en relief le contraste (Chouinard & Clark, 2003, Clark, 2007) entre la production de l'enfant et la sienne. De plus, la mise en relief est faite à plusieurs niveaux : linguistique (par la reformulation même), prosodique et gestuel.

Observons donc si les interventions marquées dialogiquement sans positionnement des orthophonistes sont produites avec ou sans mise en relief. On s'attend à ce que les phénomènes de mise en relief soient plus importants suite à des productions non conventionnelles pour marquer le contraste.

Le Tableau 111 et le Tableau 113 présentent la part des interventions marquées dialogiquement sans positionnement explicite avec ou sans mise en relief dans le discours des orthophonistes.

**Tableau 111 – Interventions marquées dialogiquement sans positionnement explicite des orthophonistes avec ou sans mise en relief**

Prénom de l'enfant	Sans mise en relief	Avec mise en relief	Total général
Samuel	65,41%	34,59%	292
Etelle	57,72%	42,28%	395
Julie	54,32%	45,68%	278
Ambroise	59,65%	40,35%	114
Total général	59,13%	40,87%	1079

De manière générale, les interventions des orthophonistes marquées dialogiquement sans positionnement explicite se révèlent être davantage sans mise en relief (59,13%) qu'avec une mise en relief (40,87%) (cf. Tableau 111). C'est le cas des interventions de l'orthophoniste en ORT 15 et ORT 45 qui reprennent les productions attendues de Julie dans l'Exemple 153.

**Exemple 153 – Interventions marquées dialogiquement sans positionnement explicite et sans mise en relief - Corpus de Julie (PO1)**

- ORT 13 - on va prendre aussi la famille du : [p]= ((pose la famille devant Julie))  
 JUL 14 - ((en chuchotant)) [p] perroquet : .\*  
 ORT 14 - comme dans : + = ((montre l'image représentée sur la première carte de la famille))  
 JUL 15 - pou :::le .  
 ORT 15 - poule : .  
 [...]  
 ORT 44 - ((montre une nouvelle carte)) et puis ?

<sup>90</sup> Nous n'avons pas la place dans cette thèse pour présenter de manière exhaustive divers exemples d'analyse prosodique. Cet exemple a simplement pour objectif de confirmer que les éléments identifiés comme étant des mises en relief sont tout à fait objectivables à l'aide d'outils tels que Praat ou le prosogramme.

JUL 44 - [mæʒe-] magicien : .  
 ORT 45 - magicien .

On remarque que les interventions sans mise en relief présentées dans cet exemple suivent des productions attendues de la part des enfants. Ainsi, le simple fait de les reprendre marque l'accord tacite de l'orthophoniste. En ce sens, on peut se demander si les procédés de mise en relief dans les interventions marquées dialogiquement sans positionnement explicite sont fortement liés aux productions précédentes des enfants ou non.

Nous avons donc observé les interventions constituées de mise en relief en fonction des productions précédentes des enfants (cf. Tableau 113).

**Tableau 112 – Interventions marquées dialogiquement sans positionnement explicite des orthophonistes avec ou sans mise en relief en fonction du type de production des enfants**

Production :	Sans mise en relief	Avec mise en relief	Total général
Attendue	76,52%	23,48%	264
Non conventionnelle	51,70%	48,30%	559
Inattendue	47,28%	52,72%	184
De type acceptation, reprise, refus	82,05%	17,95%	39
Demande	84,85%	15,15%	33
Total général	59,13%	40,87%	1079

Le plus souvent, les orthophonistes emploient plus rarement des procédés de mise en relief suite à une production attendue (76,52%), à une production de type acceptation, reprise ou refus (82,05%) et à une demande (84,85%). En revanche, suite à une production non conventionnelle et inattendue, la mise en relief est fréquemment employée (respectivement, 48,30% et 52,72%). On observe donc des variations selon le type de production précédent de l'enfant. Conformément à nos attentes, la mise en relief d'un élément est plus fréquemment employée suite à la production d'une intervention non conventionnelle par les enfants qu'après une production attendue. Toutefois, la part des interventions marquées dialogiquement sans positionnement explicite et sans mise en relief est tout de même légèrement supérieure (51,70%) à celle des interventions constituées d'une mise en relief (48,30%).

Le Tableau 113 présente les types de productions qui précèdent les interventions marquées dialogiquement sans positionnement explicite et avec une mise en relief.

**Tableau 113 – Distribution des interventions marquées dialogiquement sans positionnement explicite avec une mise en relief selon le type de production précédent de l'enfant.**

Productions : Ortho- phoniste de :	Attendues	Non conventionnelles	Inattendues	De type reprise, acceptation, refus	Demandes	Total général
Samuel	13,86%	70,30%	12,87%	1,98%	0,99%	101
Etelle	20,36%	52,69%	22,75%	2,40%	1,80%	167
Julie	9,45%	62,20%	28,35%	0,00%	0,00%	127
Ambroise	4,35%	69,57%	21,74%	2,17%	2,17%	46
Total général	14,06%	61,22%	22,00%	1,59%	1,13%	441

Les orthophonistes ont tendance à mettre en relief leurs interventions principalement suite à une production non conventionnelle (61,22%) et dans des pourcentages bien moins importants, suite à une production inattendue (22,00%). En revanche, suite à une production attendue, les indices prosodiques, gestuels, syntaxiques ou pragmatiques sont moins employés par les orthophonistes (sauf en interaction avec Etelle, 20,36%). De même, les interventions qui suivent des demandes ou des interventions de type reprise, acceptation, refus sont rarement constituées d'une mise en relief par les orthophonistes.

Suite à une production inattendue de la part des enfants, le discours des orthophonistes est parfois mis en relief de diverses manières. Toutefois, il peut sembler étrange d'avoir une mise en relief d'une partie ou de la totalité du discours de l'enfant si la production n'est pas attendue tant au niveau de la forme que du contenu. On observe cependant que ces interventions sont majoritairement des questions (76,29% des interventions marquées dialogiquement sans positionnement explicite avec une mise en relief). Parmi ces questions, on remarque deux procédés qui amènent l'autre à avoir une conduite réflexive sur sa proposition : soit des demandes de confirmation qui remettent en cause le discours de l'enfant (cf. Exemple 150, en ORT 60 '*dans la famille du [f:] = ((fait le geste Borel-Maisonny [f])) tu veux nid ? = ((fait le geste Borel-Maisonny [n]))*' Corpus d'Ambroise PO3 ; cf. ORT 393, Exemple 154), soit la reprise partielle ou totale de la proposition de l'enfant dans le but d'amener l'enfant à s'auto-reformuler (cf. ORT 176 '*la souris :: + ((mime l'action de 'mettre' quelque chose avec sa main))*', Exemple 155).

**Exemple 154 – Extrait d'une activité de devinette par indices - Corpus d'Etelle (PO7)**

ORT 392 - tu triches pas . hein ? t(u) en prends un;

ETE 384 - euh vois rien déjà / pour commencer . = ((décale la carte qu'elle a sur la planche de jeu)) //

ETE 384 - c'est un immeuble qui avait trois ▲▲ = ((montre trois de ses doigts))

- ORT 393 - c'est un Immeuble ?  
 ETE 385 - oui :!  
 ORT 394 - un Immeuble ? une grande maison ? = ((dessine le contour d'un immeuble avec ses mains))  
 ETE 386 - nan .  
 (2 sec)  
 ORT 395 - un : + ((fait le geste articulatoire du son [m]))  
 ETE 387 - meuble .  
 ORT 396 - d'accord . c'est un meuble .

Dans cet exemple, l'orthophoniste demande une confirmation de la proposition de l'enfant en ORT 393 ('*c'est un Immeuble ?*'). Cette demande a pour fonction de remettre en cause l'intervention d'Etelle (cf. Chapitre X). On constate ici que la demande n'aboutit pas au résultat escompté car l'enfant confirme sa proposition et ne fait pas de nouvelle proposition. L'orthophoniste reformule sa demande de confirmation en ajoutant une définition à « immeuble » par « une grande maison ». La deuxième demande permet à l'enfant de revenir sur sa proposition précédente (cf. ETE 386).

**Exemple 155 –Extrait d'une activité de lecture (compréhension) - Corpus de Julie (PO3)**

- JUL 170 - la souris ((chuchote)) po(r)te ▲ ▲  
 ORT 176 - attention elle ne porte pas . la souris :: + ((mime l'action de 'mettre' quelque chose avec sa main))  
 (2 sec)  
 ORT 177 - m : +  
 JUL 171 - met ses [nynet] {lunettes} . ((montre l'image sur la planche))

En situation de rééducation orthophonique, le rôle de l'adulte est d'apporter une aide adaptée à l'enfant. Cet étayage est adapté à la fois à l'activité en cours et aux compétences voire aux difficultés des enfants dysphasiques. Les analyses présentées précédemment montrent l'importance de considérer tous les indices discursifs que les locuteurs mobilisent dans le dialogue pour communiquer, pour se faire comprendre de l'autre et pour montrer leur positionnement par rapport au discours de l'autre. La marque de l'altérité de son discours qu'on retrouve dans les interventions marquées dialogiquement permet de montrer ce que l'on fait du discours précédent et ce qu'on cherche à provoquer dans le dialogue. Par ailleurs, nous avons vu que le positionnement des orthophonistes par rapport au discours des enfants est plus rarement explicite mais il est davantage mis en relief par des procédés prosodiques, gestuels, syntaxiques ou pragmatiques. A partir d'un nouvel exemple, nous allons voir que c'est la façon dont les orthophonistes se positionnent dans le dialogue qui permet aux enfants d'accomplir la tâche et de développer leurs compétences.

#### 4.0 ANALYSE QUALITATIVE D'UNE SEQUENCE : UN EXEMPLE DE MEDIATION

Tout discours est fondamentalement lié aux discours d'autrui qu'il soit à distance ou dans le dialogue immédiat. Ce sont donc les relations aux discours autres qui marquent les orientations dialogiques du discours. L'approche dialogique du dialogue (Bakhtine, 1934 [1978], Bakhtine, 1970, Bakhtine, 1984 [1979]-b, F. François, 1982, F. François, 1994, F. François, 1998, F. François, 2005, Salazar Orvig, 2008, Salazar Orvig & Grossen, 2008, Salazar Orvig & Grossen, 2011) se donne ainsi pour objectif d'observer les relations existantes, les modes de fonctionnement et le sens qui se construit au fil du dialogue.

Ce qui relie l'approche de Vygotski ([1934] 1985) et celle de Bakhtine / Vološinov (1977) est l'importance accordée à l'énoncé<sup>91</sup> et plus spécifiquement à sa signification comme unité d'analyse pour l'étude de la conscience humaine et de son développement. Par exemple, Vygotski ([1934] 1985) met en relation l'énoncé et la généralisation de l'expérience car :

*« Le mot se rapporte non à un seul objet singulier, mais à tout un groupe ou à toute une classe d'objets. Chaque mot représente donc une généralisation cachée, tout mot généralise et sous l'angle psychologique la signification du mot est avant tout une généralisation »* (Vygotski, [1934] 1985 : 55). L'énoncé est caractérisé par sa double face en tant qu'objet matériel et son caractère social par le fait qu'il est orienté.

*« Le mot est un acte à double face. Il est déterminé tout autant par deux facteurs : à qui il appartient et à qui il est adressé. En tant que Mot, il constitue justement le produit des relations du locuteur et de l'auditeur. Tout Mot exprime 'l'un' par rapport à 'l'autre'. Dans le Mot je me donne forme à moi-même du point de vue de l'autre, en fin de compte du point de vue de ma communauté. Le Mot est un pont jeté entre moi et l'autre. S'il prend appui sur moi à une extrémité, à l'autre extrémité, il s'appuie sur l'interlocuteur. Le Mot est un territoire partagé par le locuteur et l'interlocuteur. »* (Bakhtine / Vološinov 1977 : 87)

Ainsi, le mot ou l'énoncé relie ce qui appartient au locuteur et ce qui appartient à l'autre. En ce sens, l'énoncé est un phénomène purement intersubjectif. Par conséquent, ce ne sont pas les énoncés en eux-mêmes que nous devons analyser mais les relations qui se créent entre le

---

<sup>91</sup> On retrouve parfois le terme « mot » dans les traductions des écrits de Bakhtine. Le terme employé par Bakhtine en russe est *vyskazyvanie*. Il ne doit pas être considéré dans un sens strict mais il renvoie aux termes de langage, langue, parole, énoncé notamment dans les écrits de Vološinov / Bakhtine (Ageeva, 2008).

discours de l'un et le discours de l'autre qui sont porteuses d'un sens. « *Un point de vue s'oppose à d'autres points de vue, il reprend-modifie le discours d'autrui et, en cela, sa façon de se manifester n'est pas indifférente, puisque justement ce qui va faire sens, ce n'est pas l'énoncé en tant que tel, mais son **mouvement** par rapport à ce qui précède, dans le cas d'un enchaînement in situ à un interlocuteur réel comme dans le cas du rapport à une tradition culturelle et à des lecteurs absents.* » (F. François, 2005 : 65).

Le mot ne doit pas être considéré comme une entrée du dictionnaire mais comme celui qui est produit dans une situation donnée (F. François, 1989). Ses significations peuvent être diverses en fonction des situations et des contextes.

Les signes par lesquels nous nous exprimons ont une double vie. En effet, « *Signs hence have a double life. On the one hand they function as tools allowing the individual to engage in cognitive praxis. On the other hand, they are part of those systems transcending the individual and through which a social reality is objectified. The sign-tools with which the individual thinks appear then as framed by social meanings and rules of use and provide the individual with social means of objectification* » (L. Radford, 2000 : 241). Comme outils psychologiques, ils peuvent affecter le fonctionnement cognitif. Par ailleurs, comme ils appartiennent à une communauté, à une culture déjà présente, ils permettent d'objectiver la réalité et donc de véhiculer un sens construit socialement et partagé par une communauté.

Si on met en relation ces approches et ce qui se passe en situation de rééducation orthophonique, on peut considérer que l'orthophoniste au moyen de son discours intervient entre deux plans : d'un plan inter-psychologique vers un plan intra-psychologique en créant un espace intersubjectif à travers une activité socialement significative et en accord avec la communauté (cf. Chapitre I, paragraphe 1.1).

Par exemple, le langage a tout d'abord une finalité de communication et est une activité collective puis se développe en langage intérieur en devenant un mode de pensée (cf. Chapitre I, paragraphe 1.1.). Jusqu'au processus d'internalisation, certaines compétences en cours de développement s'inscrivent dans une zone proximale de développement où ces compétences sont accessibles grâce au soutien d'un autre plus avancé dans son développement. Les activités culturellement et socialement construites auxquelles sont attachées des façons de dire (Wertsch, 1979) sont internalisées. Le passage du plan inter-psychologique vers le plan intra-psychologique se fait au moyen du langage en tant qu'outil de médiation sémiotique le plus

important pour le passage du plan inter-psychique vers le plan intra-psychique. L'ancrage du développement de l'enfant est donc par nature social. F. François (1993) souligne son importance. « *Un point est sûr : l'enfant qui apprend à parler ne va pas de la langue à la parole, mais du discours de l'autre au discours de soi* » (F. François, 1993 : 36).

En ce sens, les enfants acquièrent des « *jeux de langage* » (Wittgenstein, 1961) socialement, culturellement et historiquement construits. Ainsi, pour F. François (1990) quand on étudie le langage, il est essentiel de décrire un mouvement discursif qui est créateur de sens et contribue à la construction de l'espace discursif de l'échange verbal.

Nous avons regardé jusqu'à présent la manière dont les orthophonistes interviennent en dialogue en réaction à une production des enfants. Nous avons observé les enchaînements et les imbrications du discours de l'un dans le discours de l'autre. Ces enchaînements peuvent avoir diverses orientations dialogiques (*dialogisme interdiscursif* en intervenant comme réponse aux autres discours, ou *interlocutif* dans sa relation avec la *réplique-réponse prévue*, par exemple, cf. Bres & Nowakoska, 2006, Bres & Mellet, 2009). Les orientations dialogiques des interventions des orthophonistes permettent d'apporter une aide et de fournir un processus de soutien aux enfants. Leur discours se fonde en prenant appui sur les discours précédents (propres et d'autrui) et en anticipant la réponse-réplique prévue.

Nous devons donc nous focaliser sur les enchaînements qui se créent en dialogue et qui contribuent à construire un espace discursif. Ainsi, dans l'Exemple 156 ci-dessous, Etelle doit faire deviner l'item 'la commode' à l'orthophoniste en proposant des indices adéquats.

**Exemple 156 – Séquence 'la commode' tirée d'une activité de devinette par indices- Corpus d'Etelle (PO7)**

- ORT 390 - [...] on on en fait un autre et après on va devoir y aller . = ((tend l'enveloppe à Etelle))  
 ETE 382 - ((choisit une carte))  
 ORT 391 - tu me montres pas; hein ? = ((en fermant les yeux))  
 (3 sec)  
 ETE 383 - tu {xxx} . = ((pioche une carte))  
 ORT 392 - tu triches pas . hein ? t(u) en prends un;  
 ETE 384 - euh vois rien déjà / pour commencer . = ((décale la carte qu'elle a sur la planche de jeu)) // c'est un immeuble qui avait trois ▲▲ = ((montre trois de ses doigts))  
 ORT 393 - c'est un Immeuble ?  
 ETE 385 - oui :!  
 ORT 394 - un Immeuble ? une grande maison ? = ((dessine le contour d'un immeuble avec ses mains))  
 ETE 386 - nan .

(2 sec)

- ORT 395 - un : + ((fait le geste articulatoire du son [m]))  
 ETE 387 - meuble .  
 ORT 396 - d'accord . c'est un meuble .  
 ETE 388 - qui a trois / trois . // trois . ((en chuchotant)) ah oui . \* = ((retourne sa planche de jeu en regardant l'orthophoniste))  
 ORT 397 - j'ai le même de toute façon . = ((en lui montrant sa planche de jeu)) t'inquiète pas ;  
 ETE 389 - trois :: →  
 ORT 398 - qui a trois quoi ?  
 ETE 390 - trois : → ((mime l'action de tirer))  
 ORT 399 - ah ! qu'est-ce que tu fais là ? = ((pointe du doigt le geste d'Etelle)) avec ta main ? = ((mime l'action de tirer))  
 ETE 391 - armoire ?  
 ORT 400 - nan . qu'est ce que tu fais avec ta main là ? regarde ; tu viens de le faire ça . = ((mime de nouveau l'action de tirer))

(1 sec)

- ORT 401 - donc tu : + ((mime l'action de tirer et fait le geste articulatoire des sons [ti]))  
 ETE 392 - tires .  
 ORT 402 - bah voilà . alors il a trois : +  
 ETE 393 - placard ?  
 ORT 403 - non non non . qu'est-ce que tu viens de dire ? il a ▲ c'est un meuble qui a trois + ((mime l'action de tirer))  
 ETE 394 - tiroirs ?  
 ORT 404 - bah voilà . qui a trois tiroirs . = ((fait un signe de confirmation de la tête)) d'accord . et alors tu peux m'expliquer un peu plus parce que moi je sais pas .  
 ETE 395 - parce que on met ▲ ▲  
 ORT 405 - ça peut être un bureau = ((montre l'image sur la planche de jeu)) ça peut être plein de choses . tu vois ?  
 ETE 396 - on met des habits .  
 ORT 406 - ah ::! d'accord . dans lequel on met des habits . d'accord . je pense que c'est une : commode : .  
 ETE 397 - ((tout bas)) co :- ▲ \* oui gagné ! = ((lance la carte vers l'orthophoniste))  
 ORT 407 - c'est ça ? ((ramasse la carte et la regarde)) oui ::! = ((la pose sur la planche de jeu)) t(u) as très bien décrit . bravo .  
 ETE 398 - ((plus bas et en chantant)) oh gagné :: . \*

Dans cet exemple, l'item que l'enfant doit faire deviner à l'orthophoniste est 'la commode'. Pour y parvenir, Etelle doit décrire la carte sur laquelle l'objet est représenté. Cette description doit être adaptée à l'image. De plus, pour être efficace, elle se doit d'être la plus complète possible pour qu'un seul item corresponde à sa description. Les locuteurs ont en face d'eux un ensemble d'items<sup>92</sup> et les indices donnés doivent correspondre seulement à un

<sup>92</sup> Tous les items sont des meubles et ils sont tous représentés sur des images que chaque participant a en face de lui sur le bureau.

de ces items. Ainsi, la description doit permettre de repérer le meuble dont il est question (par opposition aux autres meubles).

Dans le cadre de cette séquence, la description proposée par l'enfant est constituée de trois critères définitoires : a) c'est un meuble, b) il est constitué de trois tiroirs et c) dans lequel on met des habits. Pour parvenir à formuler cette description complète, on voit que le rôle de l'orthophoniste est primordial car elle soutient et guide l'enfant, pour accomplir la tâche linguistique, par le langage. Les diverses interventions de l'orthophoniste se situent et s'orientent de diverses manières. Elles peuvent précéder les productions de l'enfant de manière à lui faire produire un autre indice, et ainsi elles suscitent de nouvelles productions, c'est-à-dire un dialogisme interlocutif en « *se constituant dans l'atmosphère du « déjà dit », le discours est déterminé en même temps par la réplique non encore dite, mais sollicitée et déjà prévue. Il en est ainsi de tout dialogue vivant* » (Bakhtine, 1934 [1978] : 103). Elles se situent alors en amont. Elles peuvent suivre les productions de l'enfant et prennent sens dans la relation avec la parole de l'autre, c'est-à-dire un dialogisme interdiscursif en tant que « *relation dialogique à la parole d'autrui dans l'objet* » (Bakhtine 1934/1978 : 102). Elles interviennent alors comme réponse ou réaction aux discours précédents. Ce sont deux pratiques langagières différentes qui n'impliquent pas les mêmes effets dans le dialogue (cf. Bres & Nowakoska, 2006, Bres & Mellet, 2009). Le discours de l'orthophoniste est donc à la fois déterminé par les discours déjà tenus par l'enfant (et par conséquent par les capacités et les difficultés langagières de l'enfant) et la *compréhension responsive active* de l'autre. Il pré-détermine aussi celui de l'enfant en l'orientant. La complémentarité de ces deux pratiques permet à l'orthophoniste de fournir un processus de soutien à l'enfant. Ces pratiques langagières sont employées en fonction de son objectif qui est d'aider l'enfant à produire la devinette.

Revenons à la manière dont Etelle verbalise la devinette pour l'item 'la commode'.

Etelle fait une première description de l'item 'commode' de manière auto-initiée sans pouvoir l'achever car l'orthophoniste l'interrompt (ETE 384 '*c'est un immeuble qui avait trois ▲▲ = ((montre trois de ses doigts))*'). Cette description donne une première information 'c'est un immeuble' (pour c'est un meuble). L'orthophoniste remet en cause le terme employé par l'enfant 'immeuble' par deux fois (ORT 393, ORT 394). Ces remises en cause sont des

manières de faire prendre conscience à l'enfant que sa production n'est pas adéquate (cf. Chapitre X). La première remise en cause n'étant pas efficace puisque l'enfant confirme sa production précédente (ETE 385), l'orthophoniste en propose une seconde associée à une brève définition du terme employé par l'enfant '*un immeuble ? une grande maison ?*' qui est accompagné d'un geste illustratif représentant une caractéristique typique de l'item. Ces interventions sont des énoncés qui intègrent les propos des enfants mais dans le but de les remettre en cause. Elles sont marquées dialogiquement avec une focalisation partielle de l'énoncé (en ETE 384). Par la suite, l'orthophoniste propose une ébauche du syntagme nominal attendu ('*un*' en ORT 395) sans prendre en charge les énoncés précédents de l'enfant. Suite à cette nouvelle orientation du discours de l'enfant, celle-ci propose une reformulation de ses propos (ETE 387 '*meuble*') qui est acceptée par l'orthophoniste par une intervention qui est marquée dialogiquement avec un positionnement explicite (ORT 396). On observe donc dans cette première partie de la séquence une négociation autour d'une forme verbale (immeuble/meuble) qui s'articule à l'intervention d'autrui par des mouvements de double orientation (interdiscursif et interlocutif), tels que des questions remettant en cause la production du lexème '*immeuble*' par l'enfant. Cette négociation se fonde sur les enchaînements des interventions et leurs orientations dialogiques et sur la séquentialité ou la succession des actions des locuteurs.

La deuxième proposition d'indice d'Etelle est la description du meuble représenté sur la carte, constitué de trois tiroirs. Etelle présente des difficultés à donner cette deuxième caractéristique, car elle ne parvient pas à trouver le lexème approprié '*tiroir*', notamment par les interventions inachevées et les allongements (cf. ETE 389, ETE 390 '*trois :: →*'). Ces marques épilinguistiques (Gombert, 1990) en discours sont des traces des processus cognitifs qui fonctionnent comme des ressources pour l'action de l'autre car ils marquent la difficulté de la mise en mots de l'indice. Dans une autre perspective théorique, celle de l'analyse conversationnelle, Goodwin (1987) montre que dans des conversations entre amis, certaines manifestations d'oublis (*forgetfulness*) fonctionnent comme des demandes implicites adressées aux interlocuteurs pour collaborer à la séquence en cours. La manifestation de l'oubli peut avoir un caractère interactionnel amenant à une éventuelle co-construction du dialogue. Ces manifestations sont donc considérées comme une ressource dans l'interaction. Dans l'exemple discuté, les marques de la tentative de mise en mots du nouvel indice par

l'enfant sont prises en compte par l'orthophoniste. L'aide de cette dernière va ainsi porter sur la verbalisation du terme 'tiroir' dans cette sous-séquence (de ETE 388 à ORT 404). La construction se fait ici de manière conjointe (co-construction du discours). Le rôle du non verbal est fondamental car c'est d'une part ce qui permettra à l'enfant de formuler son message, son intention de communication (ETE 390) et, d'autre part, c'est ce qui permet à l'orthophoniste d'aider l'enfant en prenant comme point d'appui le geste. Ainsi, le geste - l'action « de tirer » produite par l'enfant - est employé comme un outil par l'orthophoniste. On voit bien dans l'exemple la façon dont l'orthophoniste s'approprie le geste comme un outil médiateur qui était à la base un outil pour transmettre de l'information. Ainsi, le geste s'est transformé, en fonction des besoins de l'orthophoniste, en passant d'un geste communicationnel (ETE 390) à un geste médiateur (ORT 399, 400, 401, 403). Le geste associé au discours de l'orthophoniste est efficace puisqu'il permet à l'enfant de donner la production attendue (ETE 394) qui est acceptée par l'orthophoniste dans une intervention marquée dialogiquement avec un positionnement explicite (ORT 404). Dans cette sous-séquence, l'orthophoniste prend appui sur le discours de l'enfant pour agir sur son discours et l'amener à produire une forme langagière. Ainsi, les discours sont co-construits et permettent à l'enfant de produire un discours qu'il ne pourrait produire seul.

Enfin, la troisième description est proposée par l'enfant suite à une demande implicite d'un nouvel indice (ORT 404 '*et alors tu peux m'expliquer un peu plus parce que moi je sais pas .*' et ORT 405 '*ça peut être un bureau = ((montre l'image sur la planche de jeu)) ça peut être plein de choses . tu vois ?*'). Dans cette sous-séquence, l'orthophoniste ne prend plus appui sur une production de l'enfant mais elle intervient préalablement en demandant à l'enfant un nouvel indice et en lui expliquant la nécessité de celui-ci. C'est cette explication qui est nécessaire pour faire comprendre à l'enfant que les deux premiers indices donnés sont bons mais qu'ils ne sont pas suffisants pour donner une bonne réponse à ce moment donné de l'interaction. L'orthophoniste montre ainsi que le but n'est pas simplement de donner un indice mais de décrire de la manière la plus efficace possible (en donnant le maximum d'indices permettant d'éliminer les items du plateau de jeu au fur et à mesure des indices donnés), c'est-à-dire accomplir une activité de devinette en tenant compte du contexte situationnel (le locuteur, le plateau de jeu, etc.). En ce sens, le rôle de l'orthophoniste n'est pas seulement d'amener l'enfant à verbaliser et de revenir sur ses productions mais de lui apprendre des manières de

faire qui sont liées à des actions, des contextes particuliers. Comme Goodwin (1996) le disait : « *a syntax for building not only sentences but social action and intersubjectivity* » (*Ibid.* : 400).

Etelle donne donc un troisième indice 'on met des habits .' (ETE 396). Cette production est acceptée et reformulée au niveau syntaxique par l'orthophoniste (ORT 406).

Cet exemple montre le rôle médiateur de l'adulte dans cette activité de devinette tant sur la façon de réaliser la tâche linguistique que sur les façons conventionnelles de dire. Ce rôle médiateur est mis en place grâce au langage, outil social, historique et culturel, et à travers le dialogue. L'appropriation du langage se fait à travers des pratiques langagières qui sont au cœur de l'échange avec autrui. Les modalités pluri-sémiotiques mises en place sont une ressource pour agir dans / sur l'interaction et avec / sur autrui. Le langage est employé par l'orthophoniste à la fois pour transmettre de l'information, pour communiquer et pour organiser une activité sociale. C'est dans l'interaction que les compétences-en-action se révèlent. « *La notion située, collective, non autonome de la compétence souligne l'enracinement profond non simplement des activités du langage (et donc de la pratique) mais aussi du savoir linguistique dans l'action sociale – d'un savoir linguistique mobilisé et configuré à travers l'action* » (Pekarek Doehler, 2006 : 38). Les compétences des locuteurs se configurent dans l'interaction verbale, dans des pratiques quotidiennes et collectives ; renvoyant ainsi à une conception du langage en action comme un ensemble de pratiques sociales déployées dans des actions par et pour les participants en contexte. Le développement de compétences doit alors être observé comme l'appropriation des capacités de participer aux pratiques sociales d'un groupe donné (Lave & Wenger, 1991).

Le rôle de l'adulte est de « *dirige(r) par son discours et ses actions les activités de l'enfant de façon à le confronter constamment à des relations entre signes, moyens et buts, et l'amener à intervenir activement dans ces relations avant qu'il puisse les représenter, s'accordant ainsi étroitement au niveau de l'enfant dans le déroulement de la tâche* » (Bruner, 1983a: 289)

Les compétences langagières se développent au contact des expériences interactionnelles et conversationnelles (Veneziano, 2000) et donc dans l'action et la participation sociale. La collaboration et la coopération des locuteurs sont ainsi primordiales pour le développement des compétences langagières. La collaboration se manifeste par des interventions étayantes de

la part des adultes qui encadrent les actions des enfants et par la participation des locuteurs dans le dialogue.

Pour Vygotski ([1934] 1985, [1933] 1985), le « *bon enseignement* » doit précéder, réorienter et provoquer le développement tout en se situant dans la zone proximale de développement au sein de laquelle le processus d'intériorisation se réalise. Dans les exemples précédents, les orientations dialogiques des interventions des orthophonistes créent un espace discursif où les enfants montrent toutes leurs compétences. Comme nous l'avons déjà dit, les activités humaines sont médiatisées par les instruments psychologiques (Vygotski, 1981). Ces outils sont « *sociaux par nature et non pas organiques ou individuels* » (Vygotski, [1930] 1985 : 39) car ils sont intégrés par l'enfant lors de son développement au cours des interactions avec son entourage. De plus, ce sont également des outils culturels car ils ont été créés par l'homme et qu'ils sont liés à l'histoire de la société. Ils sont donc le produit de l'évolution socio-culturelle (Wertsch, 1991). Comme nous l'avons déjà dit précédemment, ces outils peuvent prendre diverses formes telles que le langage, les moyens mnémotechniques, etc. (cf. Chapitre I, paragraphe 1.1). Cependant, pour Vygotski, le langage est une forme privilégiée de ces outils. Le langage est à la fois un outil pour penser et un outil pour communiquer. L'activité de l'orthophoniste est médiatisée par le langage en tant qu'instrument psychologique. Elle est donc de nature triadique puisqu'elle est portée par un sujet qui agit sur un objet dans la direction d'autrui (Vygotski, 1981). Cet instrument est un intermédiaire permettant une action indirecte sur les choses (Hatano & Wertsch, 2001), destiné à contrôler son propre comportement et celui d'autrui (Valsiner, 2001). Cependant, il n'est pas seulement un intermédiaire mais il est également un moyen d'action et un moyen de l'activité. Ces actions peuvent être de l'ordre de la transformation, de la gestion de l'activité propre, des prises de décisions cognitives ou de l'interaction sémiotique (Rabardel, 1995). L'activité est médiatisée par les instruments psychologiques et elle est médiatisante (Clot, 2004). En effet, l'activité de l'orthophoniste est dirigée vers l'objet du discours, vers l'activité de l'enfant portant sur cet objet et vers elle-même. Et « *l'organisation du système instrumental de l'activité médiatisée est affectée par l'activité médiatisante dans sa composition même* » (Clot, 2004 : 9).

## 5.0 DISCUSSION

En s'inscrivant dans une approche dialogique du dialogue, l'objectif de ce chapitre était d'une part, d'analyser le positionnement des orthophonistes à travers leurs pratiques langagières en rééducation orthophonique par rapport au discours des enfants dysphasiques, et d'autre part de considérer ces pratiques dans leur contexte de fonctionnement. Nous nous sommes alors focalisée sur la manière dont les orthophonistes traitent ou marquent leur point de vue sur le discours des enfants dysphasiques puisque nous considérons que le positionnement des orthophonistes par rapport au discours des enfants est marqué et porté par la manière dont elle le traite. Ce positionnement est primordial pour la construction du dialogue en situation de rééducation orthophonique et le développement des compétences langagières.

Notre analyse s'est déroulée en trois temps. Premièrement, nous avons observé la manière dont les orthophonistes interviennent suite au discours des enfants dysphasiques (enchaînement avec ou sans intégration, enchaînement indirect). Deuxièmement, nous avons étudié plus spécifiquement la portée de la focalisation (partielle *vs.* totale) des interventions des orthophonistes sur le discours des enfants. Et, troisièmement, nous avons effectué une analyse plus fine des interventions des orthophonistes qui intègrent le discours des enfants dysphasiques en déterminant : a) si elles sont marquées dialogiquement ou non, et b) lorsqu'elles sont marquées dialogiquement, si le positionnement est explicitement donné ou non (et avec ou sans mise en relief lorsque le point de vue n'est pas explicite).

Le plus souvent, les orthophonistes intègrent les paroles des enfants dans leur discours. L'intégration ou non du discours des enfants est toutefois influencée par les interventions précédentes des enfants puisque si le contenu des interventions est conforme aux attentes des orthophonistes (que la forme soit conventionnelle ou non), elles ont tendance à intégrer les propos des enfants. En revanche, lorsque les interventions des enfants sont inattendues, les orthophonistes tendent à ignorer ces interventions et réorientent le dialogue. Le fait d'ignorer la parole de l'autre est aussi une façon de la traiter et d'en faire quelque chose dans le cours du dialogue. En ignorant le discours d'autrui, une relation entre les deux interventions se crée et devient alors un élément créateur de sens (Salazar Orvig, 2008). Cela ne signifie pas que le discours de l'orthophoniste devient monologique. Les discours ne sont jamais le résultat d'une entente et d'une convergence parfaites (F. François, 1990, Salazar Orvig, 2008). Tant par

l'entente que par la divergence, un espace discursif commun aux locuteurs se crée. La mise en mot de l'énoncé et son sens manifestent les diverses relations qu'il entretient avec ce qui précède et ce qui suit. En ignorant le discours de l'enfant, l'orthophoniste poursuit le dialogue sans revenir sur cette production et elle réoriente le dialogue.

Les traitements effectués par les orthophonistes se focalisent majoritairement sur l'ensemble des interventions (focalisation totale) plutôt que sur une partie des interventions des enfants dysphasiques (focalisation partielle). Mais en fonction des activités en cours ou plus exactement selon l'unité linguistique ciblée par l'activité (phonème, syllabe, syntagme nominal, énoncé, discours), la portée de la focalisation peut varier. Ces premiers résultats montrent que ce qui se joue au niveau local comme la question des enchaînements à une influence sur le discours et son organisation. En effet, les interventions suivantes des enfants seront différentes selon que les orthophonistes intègrent ou ignorent le discours des enfants. Les interventions des orthophonistes sont orientées dialogiquement de manière différente et elles orientent également différemment le discours de l'autre. Cependant, ces diverses orientations s'inscrivent dans un contexte et en tenant compte des différentes relations existantes (relation à l'objet du discours, relation à l'autre et relation à soi-même).

Par ailleurs, les interventions des orthophonistes qui intègrent le discours des enfants sont fortement marquées par une *hétérogénéité montrée* (Authier-Revuz, 1982) où le discours de l'autre traverse le discours du locuteur. On observe dans le discours des orthophonistes des traces linguistiques de la présence du discours de l'interlocuteur. Le discours des orthophonistes se caractérise par la présence explicite *de l'autre dans l'un*. Elles prennent appui sur le discours des enfants et reprennent la parole de l'autre sans que ce soit de l'imitation mais un véritable positionnement et une réaction à ce qui précède. Les interventions marquées dialogiquement sont nombreuses dans cette situation clinique. Nous considérons que c'est une manière de rendre plus interprétable le positionnement des orthophonistes. Ce commentaire se justifie par le fait que le plus souvent les interventions non marquées dialogiquement sont des évaluations positives, des refus, par exemple, dont l'interprétation par rapport au discours précédent ne peut être ambiguë. De plus, les orthophonistes privilégient un positionnement non explicite (*vs.* explicite) avec l'emploi fréquent de procédés de mise en relief, tels que les gestes ou les accentuations prosodiques. Toutes ces caractéristiques permettent à l'enfant de donner une interprétation au discours de

---

l'orthophoniste et de donner sens aux interventions de l'orthophoniste par rapport à ce qui précède et ce qui suit dans le dialogue. Ainsi, l'analyse des enchaînements montre que les interventions des orthophonistes sont fortement marquées par une pluralité de voix dans le but de rendre compréhensible leur positionnement à l'interlocuteur et d'orienter le discours de l'autre. C'est une manière également de rendre leur discours étayant dans le dialogue.

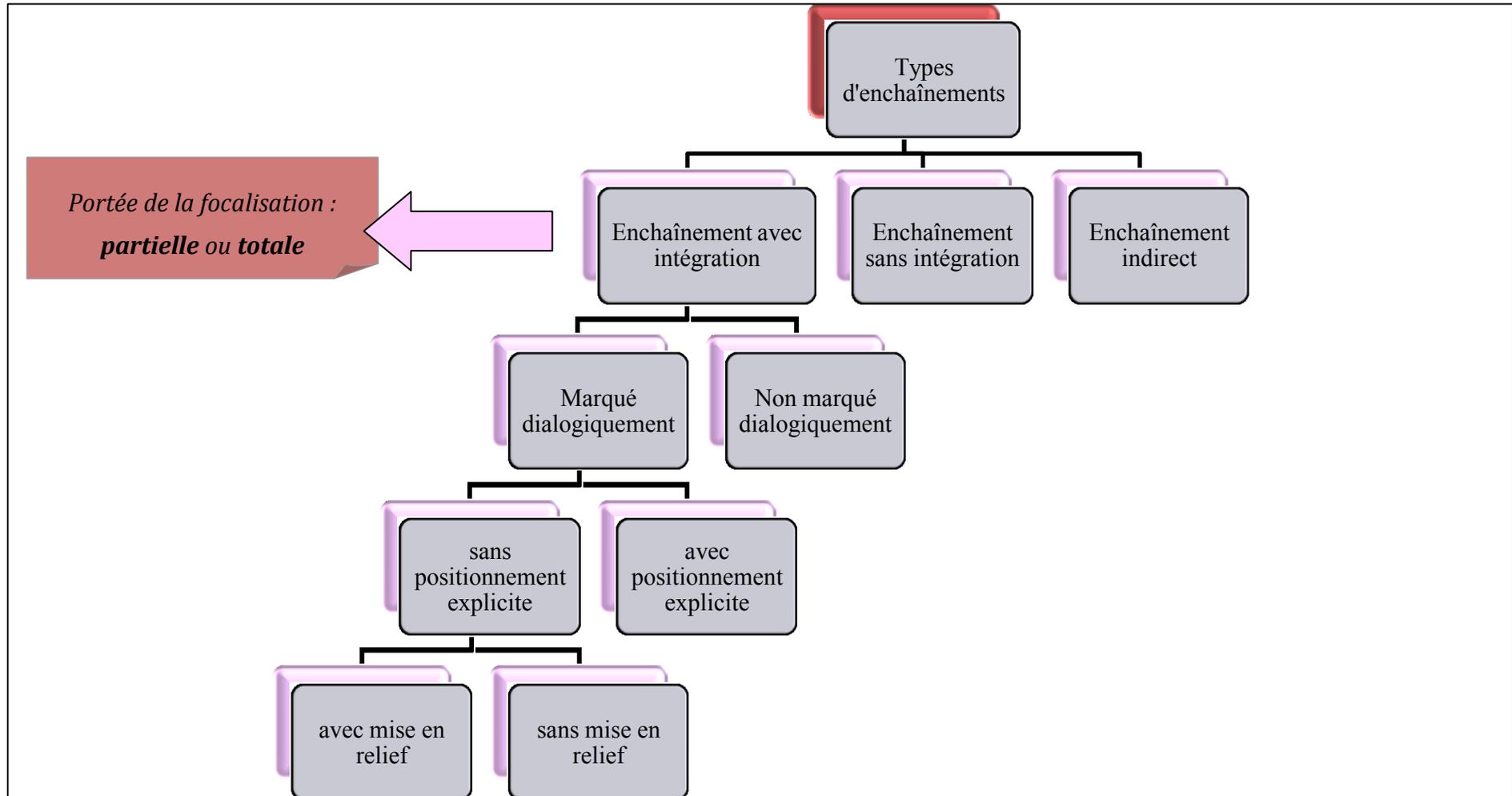
Pour que l'action des orthophonistes soit efficace, deux éléments sont primordiaux : les processus intersubjectifs en jeu dans la communication et la médiation des interactions par des outils. Ces deux facteurs sont mis en évidence par l'approche dialogique (Grossen, 1999). Par ailleurs, l'acquisition de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs constitue un processus de socialisation (Rogoff, 1990), puisqu'il y a une relation qui se met en place entre l'objet de savoir, l'adulte (ici, l'orthophoniste) et l'enfant dans des activités sociales et culturellement organisées et situées. Dans ses recherches, Rogoff (2003) a montré que, dans certaines cultures, les enfants étaient engagés très tôt dans des activités socialement significatives. L'enfant doit être engagé dans une activité qui est située. Une participation guidée (Rogoff, 1990) implique une participation active de tous les locuteurs. L'apprentissage met en relation le développement personnel et le collectif où l'adulte guide et soutient l'activité de l'autre.

La rééducation orthophonique apparaît comme un espace discursif où différentes facettes du dialogisme sont perçues. Le caractère fondamentalement adressé de tout acte langagier est ce qui permet de donner du sens à l'énoncé produit. Pour reprendre les mots de Bakhtine, les énoncés sont *des ponts tendus* entre le locuteur et les autres et constituent l'espace où l'échange est créé. L'échange verbal s'inscrit forcément dans un espace intersubjectif où l'altérité a un rôle fondamental : l'énoncé est adressé et entendu pour / par autrui et doit être compris par d'autres voix. C'est parce que tout énoncé est constitutivement dialogique qu'il y a création d'un espace intersubjectif. Le rôle de l'intersubjectivité et de l'attention conjointe pour le développement langagier des jeunes enfants a déjà été montré (cf. Chapitre I, paragraphe 1.2). Grâce à des moments d'attention conjointe, les locuteurs partagent un espace discursif commun qui permet, par exemple, le développement lexical au sein de ces échanges (Tomasello, 1988, Tomasello & Todd, 1983, Tomasello, 2004). L'enfant en cours de développement apprend à parler en passant du discours de l'autre au discours de soi et à travers un travail dialogique (F. François, 1993) et des conduites situées dans des contextes communicatifs.

Le langage est considéré dans sa matérialité et prend vie dans des énoncés adressés et socialement et culturellement situés dans le *hic et nunc* de la situation. « *En dehors de l'expression matérielle, il n'existe pas d'énoncé* » (Bakhtine, [1930] 1981 : 304). Dans les interactions, le rapport des participants est médiatisé par l'usage de ressources sémiotiques. Cette médiation a été mise en évidence tant par Vygotski que par Bakhtine, mais alors que pour Vygotski la médiation est davantage instrumentale car les instruments permettent d'agir sur le fonctionnement cognitif et langagier, pour Bakhtine, elle est interhumaine et langagière (Brassac, 2001). Pour Vygotski, le langage est un outil culturel dont l'intériorisation est fondamentale pour le développement de l'individu. Ces outils ou instruments se manifestent dans les interventions des orthophonistes et ont une efficacité dialogique puisqu'ils aident les enfants à accomplir des tâches langagières. En effet, l'orthophoniste traite de différentes manières le discours de l'enfant pour construire le sien et pour orienter celui de l'enfant, et elle fait appel à des outils médiateurs pour marquer son positionnement par rapport au discours de l'enfant, comme l'usage des gestes ou la reprise de la parole de l'autre sous forme interrogative dans le but de la remettre en cause. L'usage du langage met en place un rapport dialogique en mettant le *je* en relation avec lui-même, le *je* en relation avec l'autre et le *je* en relation avec l'objet ciblé. On peut donc dire que « *la médiation vygotkienne est d'essence dialogique* » (Brassac, 2001 : 15).

L'usage d'outils médiateurs dans un espace discursif, intersubjectif et culturellement et socialement partagé permet la co-construction du dialogue et la création d'un espace propice au développement langagier. En effet, la *participation guidée*, ou l'implication de l'enfant dans l'action (Rogoff, 1990, Rogoff, 2003, Rogoff *et al.*, 2007), permet aux enfants d'intérioriser des formes et des structures langagières associées à des pratiques sociales. Les orthophonistes guident les enfants dans la construction de leur discours par la manière dont elles traitent le discours des enfants et par l'emploi d'instruments psychologiques. Le discours des orthophonistes est fortement marqué par leurs orientations dialogiques qui créent un espace intersubjectif où l'acquisition de nouvelles compétences peut avoir lieu. Les enfants dysphasiques accomplissent des tâches langagières de manière co-construite avec les orthophonistes qui au fil du dialogue mettent en place des stratégies d'aide en considérant la relation triangulaire entre le soi, l'autre et l'objet, comme nous allons le voir dans le prochain chapitre.

TYPES D'ENCHAÎNEMENTS EFFECTUES PAR LES ORTHOPHONISTES PAR RAPPORT AU DISCOURS DES ENFANTS





# **CHAPITRE X**

## **STRATEGIES DES ORTHOPHONISTES EN**

### **DIALOGUE**

---

Les précédentes analyses se situaient à un niveau local et elles étudiaient la forme et les fonctions de chaque intervention des orthophonistes ou des enfants ainsi que les relations discursives entretenues avec d'autres interventions. Au sein de ce nouveau chapitre, nous souhaitons avoir un regard plus global sur les conduites des orthophonistes en s'interrogeant dans un premier temps, sur la mise en place d'actions qui aident les enfants à accomplir une tâche linguistique et, dans un second temps, sur les éventuelles spécificités des conduites des orthophonistes en dialogue par rapport à d'autres adultes tels que les mères. L'objectif est donc de dégager des stratégies ou des formats d'action répétés par les orthophonistes pour assister les enfants lorsqu'ils sont en difficulté pour accomplir une tâche linguistique. En mobilisant la notion de stratégie, nous souhaitons cerner les différentes facettes des pratiques langagières des orthophonistes en nous appuyant notamment sur les théories de l'action qui se sont intéressées à l'agir communicationnel, aux approches socio-culturelles, à travers principalement les recherches de Bruner et de Wertsch, qui ont manifesté un intérêt

particulier pour l'activité et l'action ainsi que pour les formes d'assistance, comme nous allons le voir brièvement.

La notion de stratégie renvoie à celle de l'agir humain et inévitablement à celle de l'action. Les réflexions portant sur « l'action » ne sont pas nouvelles. On peut citer pour preuves les travaux d'Aristote portant par exemple sur l'action juste. Cette notion est traversée par de multiples orientations théoriques (Baudouin & Friedrich, 2001).

Baudouin et Friedrich (2001) distinguent quatre théories philosophiques de l'action au XX<sup>e</sup> siècle - la sémantique de l'action (Anscombe, 1957, Wittgenstein, 1961), la pragmatique et la théorie des actes de langage (Austin, 1962 ; Searle, 1979), l'intentionnalité (Husserl, 1990) et l'agir communicationnel tiré de la pensée de Habermas (1987) - (pour une synthèse de ces approches voir Bronckart, 2004). Elles ont toutes pour point commun l'importance qu'elles accordent au langage et à l'intentionnalité. Par exemple, s'agissant de la théorie des actes de langage, Austin et Searle montrent que le langage est doté d'une certaine force (illocutoire, perlocutoire) et que la relation entre le langage et le monde n'est pas simplement descriptive. La force du langage est orientée vers son interlocuteur et elle est marquée par l'intention du locuteur. Le langage est action puisqu'il fait ou fait faire quelque chose. Habermas, quant à lui, propose une théorie de l'agir communicationnel qui considère que toute action est *finalisée* par la mise en place de stratégies pour aboutir à des consensus, *régulée* par des normes existantes dans un groupe social au sein duquel les locuteurs s'inscrivent, et *intersubjective* en tentant d'avoir un effet sur autrui en donnant une certaine image de soi et une certaine subjectivité.

« [...] le concept de l'agir **communicationnel** concerne l'interaction d'au moins deux sujets capables de parler et d'agir qui engagent une relation interpersonnelle (que ce soit par des moyens verbaux ou extraverbaux). Les acteurs recherchent une entente (**Vertändigung**) sur une situation d'action, afin de coordonner consensuellement (**einvernehmlich**) leurs plans d'action et de là même leurs actions. Le concept central d'**interprétation** intéresse au premier chef la négociation de définitions de situations, susceptibles de consensus. Dans ce modèle d'action, le langage occupe, [...], une place prééminente. » (Habermas, 1987 : 102, souligné par l'auteur).

---

Habermas montre donc qu'un sujet est capable d'agir sur autrui par des moyens verbaux ou extraverticaux, ce qui rejoint les approches socio-culturelles telles que celles de Vygotski ou de Bruner et plus récemment celles de Cole (1995, 1996), de Rogoff (1990, 2003) et de Wertsch (Wertsch *et al.*, 1980, Wertsch *et al.*, 1984, Wertsch, 1990, Wertsch, 1991, Hatano & Wertsch, 2001) qui se focalisent sur la médiation sociale des apprentissages<sup>93</sup>.

Comme nous l'avons déjà vu dans le cadre des chapitres précédents, dans une tâche de résolution de problème, l'adulte s'ajuste *de manière minutieuse* au développement cognitif et langagier de l'enfant. Par exemple, Bruner (1983b) montre que le rôle d'un tuteur varie en fonction de l'âge des enfants dans une tâche de résolution de problème passant de celui d'amener l'enfant à réaliser l'activité à 3 ans à celui de valider les constructions faites par ce dernier à 5 ans. Par ailleurs, certaines différences quant aux formes d'assistance ont été relevées en fonction du statut des adultes interagissant avec les enfants (mère *vs.* institutrice, Wertsch *et al.*, 1984). En effet, les institutrices encouragent davantage les enfants à réaliser une tâche de manière autonome même s'ils peuvent être amenés à commettre des erreurs tandis que les mères les encouragent moins à prendre en charge la responsabilité de l'action et vont parfois jusqu'à réaliser certaines parties de la tâche à la place de l'enfant. Celles-ci ont alors tendance à laisser les enfants effectuer les tâches les plus simples et à prendre en charge les plus compliquées (Wertsch *et al.*, 1984). On peut alors s'interroger sur l'action des orthophonistes : Quelles sont les formes d'action langagière mises en place lorsque l'enfant présente une difficulté ? Est-ce qu'elles prennent en charge la responsabilité de la tâche comme les mères ou est-ce qu'elles les encouragent à accomplir la tâche comme les institutrices ? Les orthophonistes présentent-elles des conduites spécifiques par rapport à d'autres adultes en interaction avec des enfants dysphasiques ?

Le premier objectif est d'analyser les actions des orthophonistes en interaction avec des enfants dysphasiques. Plus précisément, on s'interroge sur l'existence de stratégies comme des formes d'action dans les situations de rééducation orthophonique. Le rôle de l'orthophoniste est d'assister l'enfant dans l'accomplissement d'une tâche linguistique mais de quelle manière ces formes d'assistance se manifestent-elles ? Le second objectif est de comparer les conduites des orthophonistes et des mères lorsqu'elles interagissent avec un

---

<sup>93</sup> Pour plus de précisions, nous invitons le lecteur à se reporter au chapitre I.

enfant dysphasique dans une situation similaire. Pour ce faire, nous proposons une démarche exploratoire comparant une activité de devinette entre Etelle et son orthophoniste et deux autres dyades mère-enfant dysphasique issues d'une autre recherche (cf. section 4.0). Grâce à cette comparaison, des premiers éléments de réponse sont apportés sur la question de la spécificité des conduites des orthophonistes et les différentes stratégies déployées dans l'interaction par les adultes selon leur statut dans l'interaction.

Afin de répondre à ces questions, nous nous proposons, tout d'abord, d'exposer une typologie des stratégies déployées par les orthophonistes et la méthodologie d'analyse associée (cf. section 1), puis, de présenter les résultats des stratégies mises en place de manière quantitative dans les tâches simples (cf. section 2) et de manière qualitative dans les tâches complexes (cf. section 3), enfin, de mettre en évidence les spécificités des conduites stratégiques des orthophonistes en comparant des interactions mère-enfant dysphasique et orthophoniste-enfant dysphasique (cf. section 4).

## **1.0 DESCRIPTION DES STRATEGIES DEPLOYEES**

L'analyse de notre corpus nous a amenée à dégager des stratégies de la part des orthophonistes. Nous commençons tout d'abord par définir le terme de stratégie (cf. 1.1), puis par présenter la façon dont elles agissent dans des tâches linguistiques avec les enfants (cf. 1.2).

### **1.1 DEFINITION DU TERME 'STRATEGIE'**

L'objectif des interventions des orthophonistes est de rendre autonome leur interlocuteur comme dans les interactions tuteur-novice décrites par Bruner (1983). Rendre l'enfant autonome, c'est l'amener à accomplir une tâche linguistique sans difficulté. L'accomplissement de ces tâches lui permettra de développer des compétences langagières et de mobiliser, de manière différée, les formes et les structures langagières acquises dans d'autres situations. Il est donc nécessaire de voir la façon dont l'orthophoniste accompagne l'enfant vers l'autonomie et l'auto-régulation.

Dans la littérature, le terme de « stratégie » renvoie à des conduites conversationnelles qui sont **soit** liées à un style langagier ou à un profil de communication - qui n'est pas conscient -

---

du locuteur en fonction de l'interlocuteur (Salazar Orvig, 1986, de Weck, 1998, de Weck, 2001), ou de la situation (Rosat, 1998), **soit** considérées comme une conduite consciente dirigée vers un but comme des schèmes d'action conscients. Lorsque stratégie et intentionnalité sont mises en relation, le plus souvent ce sont des études qui se centrent sur les méthodes d'intervention professionnelles comme les pratiques des enseignants (Bressoux & Dessus, 2003, Wagner, 1988, Pescheux, 2007). Ainsi ce terme est défini comme un « ensemble d'opérations et de ressources planifié ou décidé par l'enseignant, visant l'atteinte d'un but, compte tenu d'une situation dont seulement certains paramètres sont connus. » (Bressoux & Dessus, 2003 : 213). Les stratégies impliquent une intentionnalité du locuteur et une finalité des moyens mis en œuvre.

Dans le cadre de notre étude, nous employons le terme 'stratégie' pour parler de la conduite de guidage des orthophonistes. Celle-ci a conscience que ses interventions, de manière générale, aident l'enfant à accomplir la tâche linguistique et à produire des énoncés conventionnels mais sans pour autant avoir conscience d'employer une stratégie particulière. Par 'stratégie', nous entendons donc l'ensemble des procédés et des orientations donnés au discours par l'adulte qui visent à restreindre la difficulté de la tâche pour l'enfant. L'adulte contrôle et ajuste ses dires en fonction de la tâche à accomplir, des compétences de l'enfant et de ses éventuelles difficultés. Par exemple, l'adulte peut être amené à prendre en charge la responsabilité d'une partie de la tâche pour rendre accessible sa réalisation par l'enfant ou au contraire le laisser en être totalement responsable et intervenir seulement en aval si besoin. En nous inspirant des travaux de Vygotski ([1936] 1997), de Bruner (1983a) et de Wertsch (1991), nous considérons que les composantes des stratégies sont soutenues par les outils sociaux et culturels tels que les outils sémiotiques comme nous le verrons dans les exemples ci-dessous. Ces outils vont soutenir l'activité de l'enfant et le guider. Ainsi, les stratégies mises en œuvre par les orthophonistes dans le but d'apporter une assistance renvoient à la métaphore de l'échafaudage (*scaffolding*) proposée par Bruner (1983a). En effet, pour être efficace, les orthophonistes ont des conduites qui s'adaptent à leur interlocuteur ainsi qu'à leurs compétences langagières tout en étant attentives à l'activité langagière en cours (Wood *et al.*, 1976). En ce sens, une stratégie est considérée comme étant étayante.

La définition de 'stratégie' présuppose un certain degré d'intentionnalité. Celui-ci se manifeste par des traces explicites dans le discours des orthophonistes comme le montrent

certaines de leurs interventions ‘*je vais t’expliquer*’ (ORT 148, corpus d’Etelles PO4), ‘*fais avec les gestes; ça va t’aider.*’ (ORT 124, Corpus d’Etelles PO5) ou dans l’exemple suivant (cf. ORT 34 ‘*Ambroise je t’aide*’):

**Exemple 157 – Extrait d’une activité de déchiffrement en lecture – Corpus d’Ambroise (PO5)**

- ORT 28 - [...] à toi<sub>i</sub>  
 AMB 27 - ((pioche une carte)) la : souris [ɛsɛãlɔveso]  
 ORT 29 - très bien .  
 AMB 28 - dessous  
 ORT 30 - la souris se : + = ((en pointant du doigt la carte d’Ambroise))  
 AMB 29 - [kas] .  
 ORT 31 - cache : .  
 AMB 30 - la [tasɔɔl] {casserole} .  
 ORT 32 - se cache : / prends bien tous les petits éléments; / la souris : +  
 AMB 31 - c’est à moi .  
 ORT 33 - oui c’est à toi . mais on pas bien lu la phrase encore . / la souris : →  
 AMB 32 - mhm : .  
 ORT 34 - Ambroise je t’aide ! se cache ((pointe du doigt les éléments sur la carte))  
 AMB 33 - sais pas . = ((en faisant un signe de négation de la tête)) {j’arrive pas lire .}  
 ORT 35 - ((fait le geste représentant ‘sous’)) SOUS / SOUS = ((en montrant un élément sur la carte d’Ambroise)) la casserole .  
 AMB 34 - ((tente de piocher une nouvelle carte))  
 ORT 36 - ((empêche Ambroise de piocher une carte)) et c’est effectivement à toi .  
 AMB 35 - ((prend un jeton)) mhm là . = ((le pose sur l’image correspondante))

Dans cet exemple, l’enfant est davantage tourné vers le jeu et le fait d’avoir gagné une nouvelle carte (cf. AMB 31) tandis que l’orthophoniste l’aide dans l’activité de lecture. L’enfant n’étant pas centré sur l’activité, l’orthophoniste l’interpelle en explicitant son rôle ‘*Ambroise je t’aide !*’ comme moyen pour recentrer l’attention de l’enfant dans le cadre de l’activité. On considère donc que ce type de discours constitue un indice de la conscience et de l’intentionnalité de l’orthophoniste dans l’activité.

Dans le discours de l’enfant, on peut également retrouver des indices relevant du fonctionnement de l’orthophoniste. Dans l’extrait suivant, l’enfant sollicite l’adulte pour qu’il l’aide. Elle manifeste ainsi sa connaissance des stratégies en renvoyant le dialogue en cours à une routine instaurée dans ce type d’interaction entre les deux locuteurs. Un processus ritualisé est mis en place lors des séances de rééducation où l’adulte assiste l’enfant dans la réalisation de la tâche. En effet, dans le cadre de cet extrait, l’enfant ne lui demande pas de réaliser la tâche à sa place mais elle la sollicite pour la guider (‘*le début c’est quoi ?*’ ETE 278).

**Exemple 158 – Extrait d’une activité de dénomination - Corpus d’Etele (PO3)**

- ORT 292 - tu te souviens plus comment il s’appelle ?  
 ETE 277 - ((fait un signe de confirmation de la tête))  
 ORT 293 - l’animal que tu ne connaissais pas ? qui habite en AUstralie . / qui ressemble à un petit ours . ((montre l’image représentant le Koala))  
 ETE 278 - le début c’est quoi ?  
 ORT 294 - tu te souviens ? comment il s’appelle cet animal ? = ((pointe du doigt l’animal sur la feuille)) [...]

A travers ces exemples, nous constatons donc bien que les orthophonistes ont conscience d’apporter une assistance spécifique aux enfants et ces derniers considèrent également que le rôle de l’orthophoniste est de les aider dans l’accomplissement de la tâche. Une forme de routine entre les deux locuteurs en rééducation orthophonique s’installe.

Nous proposons de décrire les stratégies déployées par les orthophonistes en interaction avec des enfants dysphasiques dans le cadre d’activités structurées. Nous avons choisi de faire notre analyse seulement sur les activités dont la tâche a été considérée comme simple (vs. complexe, cf. Chapitre VI, section 2). Les tâches complexes étant constituées de diverses sous-tâches, l’orthophoniste peut déployer différentes stratégies liées à diverses tâches ou à une seule tâche. C’est pourquoi nous avons effectué un travail plus qualitatif des stratégies mises en place par les orthophonistes lorsqu’elles aident les enfants à accomplir une tâche complexe (cf. section 3).

## 1.2 PRESENTATION DES STRATEGIES DES ORTHOPHONISTES

A travers l’analyse des stratégies, nous souhaitons observer les formes d’assistance déployées par les orthophonistes au sein des séquences des tâches simples. Dans ces séquences, en fonction du degré de difficulté des enfants pour accomplir la tâche, (cf. degré de difficulté pour accomplir la tâche, Chapitre VI, paragraphe 1.2), les conduites des orthophonistes ont été observées en notant spécifiquement 1) si des stratégies visant à aider l’enfant à réaliser la tâche étaient déployées (cf. 1.2.1) et 2) les caractéristiques de ces stratégies (cf. 1.2.2).

Enfin, nous avons abouti à une typologie des formes d’assistance mises en place.

### 1.2.1 LES ORTHOPHONISTES DEPLOIENT-ELLES DES STRATEGIES ?

Tout d’abord, la première question que nous nous sommes posée était de savoir si l’orthophoniste intervenait pour guider l’enfant ou non. Nous avons observé trois cas de figure en fonction du degré de difficulté de l’enfant à accomplir une tâche linguistique.

Premièrement, bien évidemment, il y a des séquences au sein desquelles l'enfant ne présente aucune difficulté et il réussit à accomplir la tâche de manière autonome. C'est le cas dans l'Exemple 159. L'enfant doit dénommer les items représentés sur des cartes. Il réalise la tâche de manière spontanée et sans relance de la part de l'orthophoniste pour prendre son rôle. Il dénomme de manière correcte les objets représentés ('un champignon', cf. SAM 224). L'orthophoniste intervient une seule fois et réagit au niveau du jeu et non sur la manière dont l'enfant a réalisé la tâche langagière. On constate donc qu'ici l'enfant n'a pas de difficulté.

**Exemple 159 – Séquence de type 'sans difficulté' de la part de l'enfant – Corpus de Samuel (PO6)**

SAM 224 - ((retourne une carte)) un cham :- = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ])) –pignon . ((retourne une autre carte)) et un champignon .

ORT 230 - oh bah alors ça c'est trop de chance . ils étaient juste à côté .

Deuxièmement, dans d'autres cas de figure, l'enfant ne présente pas non plus de difficulté à accomplir la tâche ; cependant, l'orthophoniste intervient au préalable et initie la séquence en aidant l'enfant. Il s'agit des séquences au sein desquelles l'orthophoniste anticipe une éventuelle difficulté à accomplir la tâche par l'enfant (cf. Exemple 160) contrairement à d'autres séquences où il n'y a aucune aide préalable (cf. Exemple 161).

L'Exemple 160 et l'Exemple 161 sont extraits d'une activité de dénomination.

**Exemple 160 – Séquence où l'orthophoniste anticipe la difficulté de la tâche – Corpus d'Etelle (PO1)**

ORT 17 - donc ça c'est le : + ((pointe un dessin en particulier))

ETE 17 - lave-vaisselle .

ORT 18 - très bien .

**Exemple 161 – Séquence de type 'sans difficulté' de la part de l'enfant – Corpus d'Etelle (PO1)**

ORT 22 - et l'animal il s'appelle comment ?

ETE 21 - le zèbre .

ORT 23 - très bien . ((tourne la page du cahier)) super .

Dans l'Exemple 160, l'orthophoniste (ORT 17) intervient par une demande de dénomination accompagnée d'un indice morpho-syntaxique - la production du déterminant accompagnant le syntagme nominal attendu - tandis que dans le deuxième exemple, l'orthophoniste fait seulement un rappel de la consigne en produisant une demande de dénomination absolue sans indice (ORT 22, Exemple 161). On considère alors que dans l'Exemple 160 l'orthophoniste emploie une stratégie alors qu'elle n'en emploie pas dans l'Exemple 161. On considère *a priori* que le rappel de la consigne n'est pas une stratégie.

Enfin, troisièmement, l'enfant peut soit réaliser la tâche mais en produisant une forme non conventionnelle (cf. Exemple 162) soit être en difficulté pour accomplir la tâche (cf. Exemple 165). Dans ce cas, on se demande si l'orthophoniste intervient pour aider l'enfant à accomplir la tâche ou lui apporter un modèle de production verbale.

L'Exemple 162 est tiré d'une activité de description de référents isolés. L'enfant doit décrire l'image sous la forme d'une phrase passive.

**Exemple 162 – Séquence 'la fille est coiffée par le garçon' – Corpus de Samuel (PO4)**

- ORT 228 - ((tend ses cartes)) à toi<sub>i</sub>  
 SAM 222 - ((pioche une carte)) la fille est [twafe] {coiffée} par le garçon . = ((pose la paire sur la table))  
 ORT 229 - très bien .

Dans cette séquence, l'enfant parvient à faire la description de manière autonome (SAM 222). L'intervention précédente (ORT 228) de l'orthophoniste n'a pas été considérée comme une ICL (cf. Chapitre VII, section 1). L'orthophoniste intervient préalablement seulement pour donner le rôle de 'producteur' à l'enfant (ORT 228) par un ordre 'à toi<sub>i</sub>' et par une conduite non verbale ('((tend ses cartes))'). Et suite à l'intervention de l'enfant, l'orthophoniste évalue positivement la participation de l'enfant. On note cependant que la production de l'enfant est marquée par la production d'une forme non conventionnelle du participe passé du verbe '[twafe]'. L'orthophoniste n'intervient pas à ce niveau et on peut dire qu'elle évalue l'emploi approprié de l'enfant d'une phrase passive. Dans ces cas-là, nous dirons que l'orthophoniste n'emploie pas de stratégies.

Toujours dans les cas de séquences où l'enfant produit une forme non conventionnelle, l'orthophoniste déploie des stratégies pour apporter à l'enfant le modèle de production verbale correct (cf. Exemple 164) ou pour amener l'enfant à s'auto-reformuler (cf. Exemple 163).

Dans l'Exemple 163 et l'Exemple 164, les enfants doivent produire des dénominations.

**Exemple 163- Séquence 'les lacets', activité de dénomination - Corpus d'Etelle (PO3)**

- ORT 131 - et ici ? = ((tend l'image à Etelle))  
 ETE 120 - ((prend l'image))  
 ORT 132 - tu te souviens ce que c'est ?  
 ETE 121 - des [nase] {lacets} .  
 ORT 133 - des :: / [nase] ?  
 ETE 122 - nan .

- ORT 134 - des : +  
 ETE 123 - [lese] {lacets} .  
 ORT 135 - ((pointe du doigt ce qui est écrit dans l'en-tête de la première colonne, [la]))  
 ETE 124 - la :- / -cets . lacets .  
 ORT 136 - ((met de la colle sur une nouvelle image)) lacets . = ((fait un signe de confirmation)) c'est des lacets .

Dans l'exemple ci-dessus, l'enfant parvient à faire la dénomination mais la forme produite est non conventionnelle. On constate alors que l'orthophoniste intervient trois fois (ORT 133 et ORT 134, ORT 135) jusqu'à ce que l'enfant produise la forme attendue.

**Exemple 164 – Séquence de type 'non conforme à l'usage' - Corpus de Samuel (PO3)**

- ORT 43 - [...] et tu m'as pas dis comment ça s'appelle ça ? = ((montre une image sur l'une des cartes))  
 SAM 44 - un [tʁavatə] {cravate} .  
 ORT 44 - UNE cravate . regarde; hey Samuel; c'est LA cravate = ((montre la feuille d'aide))  
 alors on dit UNE cravate .  
 SAM 45 - la cravate UNE cravate . [...]

Dans l'Exemple 164, l'enfant produit également la dénomination mais de manière non conventionnelle sur deux aspects (cf. SAM 44) : d'une part, le genre du déterminant du nom (un vs. une) au niveau morphologique, et d'autre part, la substitution du premier phonème du signe linguistique 'cravate' produit par l'enfant '[tʁavatə]' au niveau phonologique. Suite à cette production, l'orthophoniste intervient de manière explicite en se focalisant sur la forme conventionnelle du syntagme nominal (ORT 44).

Par ailleurs, si l'enfant manifeste une difficulté à réaliser la tâche, l'orthophoniste peut alors être amenée à prendre en charge la tâche. Dans l'exemple suivant, l'enfant ne satisfaisant pas les attentes (réaction de type 'je sais pas', SAM 148) de la demande de dénomination de l'orthophoniste (ORT 150), cette dernière intervient en produisant la dénomination attendue et par la même elle accomplit la tâche à la place de l'enfant. Dans ce cas, on considère qu'il y a une stratégie qui est employée par l'orthophoniste qui prend en charge la tâche en produisant elle-même la dénomination et en changeant de positionnement énonciatif (cf. section 5)

**Exemple 165 – Séquence 'la jambe', activité de dénomination - Corpus de Samuel (PO1)**

- ORT 150 - tout ça :: = ((montre sa propre jambe)) ça s'appelle ? ((met la carte sur la table))  
 SAM 148 - oh non : . j(e) sais pas : .  
 ORT 151 - bah la jambe : .  
 SAM 149 - ((plus bas)) la jambe .\*

La première étape de l'analyse était de voir si les orthophonistes employaient une stratégie ou non au sein d'une séquence donnée. L'observation des données montre qu'elles interviennent en fonction du degré de difficulté des enfants. Ainsi, ce sont les difficultés de l'enfant qui influencent la production ou non d'une intervention étayante de la part de l'orthophoniste.

### 1.2.2 LES DIFFERENTES STRATEGIES DEPLOYEES

La deuxième étape de notre démarche consiste à analyser le type de stratégie employé par l'orthophoniste lorsqu'elle intervient. Suite à l'observation des exemples précédents, on note qu'après la production par l'enfant d'une forme non conventionnelle, l'orthophoniste propose un modèle (cf. Exemple 164) ou reprend la forme produite par l'enfant sous forme interrogative dans le but d'interroger cette production (ORT 133 'des :: / [nase] ?', Exemple 163). Lorsque l'enfant est en difficulté, les stratégies déployées peuvent être plus nombreuses ou de natures diverses. Dans l'Exemple 165, l'orthophoniste prend en charge la tâche et intervient à la place de l'enfant en proposant la dénomination directement après une première manifestation de difficulté de la part de l'enfant. Toutefois, dans d'autres cas, l'orthophoniste ne prend pas en charge directement la tâche, comme dans l'exemple suivant.

#### **Exemple 166 – Séquence 'le tire bouchon', activité de dénomination – Corpus de Samuel (PO7)**

*Il s'agit d'une activité de dénomination. Dans la séquence présentée, l'enfant doit dénommer l'item 'un tire-bouchon'.*

- ORT 20 - {ça} ?  
 SAM 21 - [viʃ] {vis} . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))  
 ORT 21 - c'est pas une vis ça . = ((montre le cahier))  
 SAM 22 - c'est [twa] {quoi} ?  
 ORT 22 - c'est pour ouvrir les bouteilles . on utilise un : +  
 SAM 23 - tire-bouchon . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))  
 ORT 23 - voilà .  
 SAM 24 - °((vocalisation))°  
 ORT 24 - °((écrit le mot sur le cahier))°

Dans cet exemple, suite à une première proposition de dénomination inattendue de la part de l'enfant (SAM 21), l'orthophoniste aide l'enfant à dénommer l'item en lui proposant un indice sémantique portant sur la fonction de l'objet ('c'est pour ouvrir les bouteilles') et un indice morphosyntaxique par la production du déterminant 'un'. On note ici que l'orthophoniste aide l'enfant à dénommer correctement l'objet en lui proposant des indices qui vont le guider dans la tâche.

Ainsi, suite à l'analyse des séquences dans le cadre de tâches simples, nous avons relevé cinq stratégies dans le discours des orthophonistes en regardant de quelle manière celles-ci apportent une aide aux enfants.

Premièrement, une orthophoniste peut **simplifier la tâche** par des questions, des ébauches, des indices linguistiques, des exemples, etc. (cf. ORT 22, Exemple 166 ; cf. Exemple 167 ci-dessous, ORT 77 '*donc tu vas dire comment ? // la queue ::+'*).

**Exemple 167 – Séquence 'la queue du poisson' - Corpus de Samuel (PO1)**

- SAM 75 - °((pioche une carte))° ((rire)) = ((pose la carte piochée))  
 ORT 76 - alors qu'est-ce que tu poses :?  
 SAM 76 - ((en chuchotant)) c'est le [pwaʃɔ̃] {poisson}\*  
 ORT 77 - c'est le POISSon . = ((fait un léger signe de confirmation de la tête)) donc tu vas dire comment ? // la queue ::+  
 SAM 77 - la [tø] {queue} du [pwaʃɔ̃] {poisson}  
 ORT 78 - très bien !

Deuxièmement, elle peut **remettre en cause la proposition de l'enfant** au niveau du contenu ou de la forme sans proposition de réponse ou d'indices linguistiques (cf. ORT 133, Exemple 163). Troisièmement, elle peut **proposer un modèle de production verbale** suite à une proposition attendue au niveau du contenu de l'enfant, et cela principalement par des reformulations des propos de l'enfant (cf. ORT 77 '*c'est le POISSon.*', Exemple 167 ou ORT 44, Exemple 164). Quatrièmement, **elle peut montrer explicitement comment il faut faire** sans le faire à la place de l'enfant, le plus souvent sous forme d'instructions comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 168 – Séquence '[dasegame]' - Corpus de Samuel (PO2)**

*Les locuteurs sont dans une activité de lecture de type 'déchiffrage' de logatome. Selon le nombre indiqué sur le dé, le locuteur 'producteur' doit lire un ou plusieurs logatome(s).*

- ORT 254 - [...] à toi;  
 SAM 251 - tu es prêt à m'attraper [ymaatata] .° ((lance le dé))°  
 ORT 255 - °je suis encore loin quand même : .°  
 SAM 252 - ((vocalisation))  
 ORT 256 - encore quatre . oh lala:: . allez; tu les regardes bien dans ta tête d'abord les quatre . = ((en désignant les étiquettes))  
 SAM 253 - c'est bon .  
 ORT 257 - vas-y je t'écoute;  
 SAM 254 - [da ba] euh [dba]  
 ORT 258 - non il a le {xxx} dans le dos.  
 SAM 255 - [da] [səgame]

- ORT 259 - alors essaie de me les dire un peu plus vite .  
 SAM 256 - [dasədame] ça n'exi(s)te pas .  
 ORT 260 - redis bien celui-là<sub>j</sub> = ((en indiquant l'avant dernière étiquette))  
 SAM 257 - [da]  
 ORT 261 - encore plus en arrière [ga]<sub>j</sub>  
 SAM 258 - [ga]  
 ORT 262 - encore<sub>j</sub>  
 SAM 259 - [da]  
 ORT 263 - non la langue elle est encore trop devant .  
 SAM 260 - [ga]  
 ORT 264 - voilà c'est mieux .  
 SAM 261 - ((vocalisation))

Dans le cadre de cette séquence, l'enfant a des difficultés à produire le phonème [g] qui est souvent produit [d] (cf. SAM 256 par exemple). Les interventions de l'orthophoniste demandent à l'enfant de reproduire le logatome en indiquant comment faire, à savoir mettre la langue plus en arrière.

Enfin, cinquièmement, elle peut **faire à la place de** l'enfant (cf. ORT 151, Exemple 165 et ORT 114, Exemple 169) lorsqu'elle réalise intégralement la tâche.

**Exemple 169 – Séquence 'le buffet' - Corpus de Samuel (PO2)**

- ORT 113 - [...] alors moi je vais te montrer j(e) en ai encore . ((pose une paire sur la table)) // j'ai celui-là : . = ((en montrant l'image)) comment il s'appelle ce meuble là ?  
 (5 sec)  
 ORT 114 - le :: / buffet .  
 SAM 115 - le buffet ?  
 ORT 115 - le buffet pour ranger la vaisselle . = ((écrit le mot dans le cahier))

Dans l'exemple ci-dessus, suite à une absence de réaction de l'enfant, l'orthophoniste produit immédiatement la dénomination attendue et prend ainsi en charge la tâche linguistique à la place de l'enfant.

Il existe un continuum entre le fait de faire totalement à la place de l'enfant et de le laisser accomplir la tâche seul. Au sein de ce continuum, on trouve des interventions, comme les ébauches, qui amorcent une proposition partielle de réponse et qui commencent alors à faire à la place de l'autre. Pour notre classification, les cas d'ébauche ont été considérés comme une stratégie de type 'simplifier la tâche à accomplir' car c'est à l'enfant que revient le rôle de compléter l'intervention.

Nous avons donc distingué cinq stratégies dans le discours des orthophonistes comme étant des formes d'assistance dans la réalisation de la tâche. Nous allons voir désormais que ces cinq stratégies ne sont pas exclusives et qu'elles peuvent être combinées dans une même séquence (cf. 1.2.3).

### 1.2.3 SEQUENCES A 'STRATEGIE UNIQUE' ET A 'STRATEGIE MULTIPLE'

Dans les séquences où l'enfant présente une difficulté pour accomplir la tâche ou produit une forme non conforme, l'orthophoniste peut employer une seule stratégie ou plusieurs des stratégies présentées ci-dessus. Ainsi, nous avons distingué deux cas de figure selon que l'orthophoniste change (séquence à « *stratégie multiple* ») ou non (séquence à « *stratégie unique* ») de stratégie au cours de la séquence. C'est ce que nous allons voir avec l'exemple ci-dessous extrait d'une activité de dénomination.

#### Exemple 170 – Séquence 'la jambe' et 'le genou' - Corpus de Samuel (PO1)

ORT 148 - [...] alors on a le ::+  
 SAM 146 - [ønu ::] {genou} .  
 ORT 149 - le genou : .  
 SAM 147 - eh le genou :: .  
 ORT 150 - tout ça :: = ((montre sa propre jambe)) ça s'appelle ? ((met la carte sur la table))  
 SAM 148 - oh non : . j(e) sais pas : .  
 ORT 151 - bah la jambe : .  
 SAM 149 - ((plus bas)) la jambe .\*

L'Exemple 170 est constitué de deux séquences au sein desquelles Samuel doit dénommer deux parties du corps : la jambe et le genou. Au sein de la séquence 'la jambe' (ORT 150 à SAM 149), l'orthophoniste emploie une seule stratégie en accomplissant la tâche à la place de l'enfant (cf. ORT 151). En revanche, dans la séquence 'le genou' (ORT 148 à SAM 147), elle met en place deux stratégies étayantes. Tout d'abord, elle simplifie la tâche en amont par une demande de dénomination en ORT 148 constituée d'un indice morpho-syntaxique. Ensuite, après une proposition non conforme à l'usage de l'enfant en SAM 146, l'orthophoniste offre un modèle de production verbale en aval (ORT 149) qui est repris par l'enfant (SAM 147).

Ainsi, la séquence 'le genou' est une séquence à « *stratégie multiple* » car différentes formes de stratégies sont employées tandis que la séquence 'la jambe', est une séquence à « *stratégie unique* » puisqu'une seule stratégie a été déployée.

<i>Stratégie multiple</i>	ORT 148 - [...] alors on a le ::+ SAM 146 - [ønu ::] {genou} . ORT 149 - le genou : . SAM 147 - eh le genou :: .
<i>Stratégie unique</i>	ORT 150 - tout ça :: = ((montre sa propre jambe)) ça s'appelle ? ((met la carte sur la table)) SAM 148 - oh non : . j(e) sais pas : . ORT 151 - bah la jambe : . SAM 149 - ((plus bas)) la jambe .*

Ces deux séquences sont initiées par des demandes de dénomination (ORT 148 et ORT 150) mais présentant des caractéristiques différentes. En effet, contrairement à la demande de dénomination dans la séquence ‘le genou’ (ORT 148), celle produite dans la séquence ‘la jambe’ (ORT 150) est absolue (cf. Chapitre VII, paragraphe 2.2.4) et elle n’est pas constituée d’indices. En ce sens, nous ne considérons donc pas que ce soit une stratégie visant à aider l’enfant dans la production verbale car il s’agit d’un rappel de la tâche à accomplir.

## 2.0 STRATEGIES DEPLOYEES PAR LES ORTHOPHONISTES : RESULTATS

Les résultats portant sur les stratégies déployées par les orthophonistes sont présentés en trois temps : premièrement, en observant si les orthophonistes emploient des stratégies ou non (cf. 2.1), deuxièmement, en tenant compte du nombre de stratégies (unique *vs.* multiple) par séquence (cf. 2.2) et enfin, troisièmement, en considérant le type de stratégies déployées (cf. 2.3). Cette analyse a été faite pour toutes les activités constituées d’une tâche simple. Par la suite, de manière plus spécifique, nous regardons les stratégies déployées par les orthophonistes dans les activités de dénomination (cf. 2.4).

### 2.1 DEPLOIEMENT DES STRATEGIES PAR LES ORTHOPHONISTES

Nous avons, tout d’abord, regardé si l’orthophoniste employait une stratégie au sein de la séquence. Parmi les séquences au sein desquelles l’orthophoniste ne met pas en place une stratégie pour apporter un aide adaptée à l’enfant, nous avons distingué deux cas de figure : d’une part, lorsque l’enfant n’est pas en difficulté, et d’autre part, lorsque l’enfant est en difficulté que ce soit au niveau de la forme ou de la réalisation de la tâche (cf. Tableau 114).

**Tableau 114 - Nombre de séquences où les orthophonistes emploient ou non une stratégie**

Orthophoniste de :	O. emploie une stratégie	O. n'emploie pas de stratégie		Indécidable	Total général
		Séquences où l'enfant est sans difficulté	Séquences où l'enfant présente une forme de difficulté <sup>94</sup>		
Samuel	117	82	11	2	212
Etelle	137	158	12		307
Julie	108	122	21	1	252
Ambroise	48	16	16	1	81
Total général	410	378	60	4	852

De manière générale, et quelle que soit la dyade, il y a un certain équilibre entre les séquences au sein desquelles les orthophonistes emploient des stratégies (410 séquences) et celles au sein desquelles elles n'emploient pas de stratégies rééducatives (438 séquences). Lorsque les orthophonistes n'emploient pas de stratégies, cela est principalement lié au fait que les enfants n'ont pas besoin d'aide puisqu'ils ne présentent pas de difficulté à accomplir la tâche de manière autonome ou à produire une forme conventionnelle (378 séquences sur 438 séquences). En ce sens, on note que les orthophonistes interviennent fréquemment à travers des stratégies lorsque les enfants en ont besoin (410 séquences vs. 60 séquences).

Lorsque les orthophonistes n'emploient pas de stratégies, soit les enfants ont produit une forme non conventionnelle soit ils ne parviennent pas à accomplir la tâche de manière autonome. Observons de plus près le degré de difficulté des enfants lorsque les adultes n'emploient pas de stratégies (cf. Tableau 115).

**Tableau 115 – Degrés de difficulté de l'enfant dans les séquences où l'orthophoniste n'emploie pas de stratégie**

Orthophoniste de :	Séquence où l'enfant est en difficulté	Séquence où l'enfant produit une forme non conventionnelle	Total général
Samuel	0	11	11
Etelle	2	10	12
Julie	0	21	21
Ambroise	0	16	16
Total général	2	58	60

<sup>94</sup> Nous avons regroupé dans cette catégorie les séquences au sein desquelles l'enfant présente une difficulté, quelle que soit cette difficulté (c'est-à-dire : les séquences où l'enfant produit une forme non conventionnelle et les séquences où il présente des difficultés).

De manière générale, dans les cas où les orthophonistes n'emploient pas de stratégie visant à aider leur interlocuteur, les enfants accomplissent la tâche en produisant une forme non conventionnelle (58 séquences sur un total de 60 séquences). Cet accomplissement est alors accepté de manière explicite par une évaluation positive ou de manière implicite en initiant une nouvelle séquence par l'orthophoniste. Dans seulement deux séquences, l'orthophoniste d'Etelle n'emploie pas de stratégie alors que l'enfant est en difficulté pour accomplir la tâche. Au sein de ces deux séquences, il a suffi à l'orthophoniste de répéter la consigne initiale (sans modification) pour que la tâche soit accomplie par l'enfant.

## 2.2 STRATEGIE UNIQUE ET STRATEGIE MULTIPLE

Nous venons d'observer que les orthophonistes employaient fréquemment des stratégies lorsque les enfants avaient besoin d'une aide spécifique (410 séquences sur 470 séquences<sup>95</sup>). Regardons désormais si elles emploient une seule stratégie ou plusieurs au sein d'une même séquence (cf. Tableau 116).

**Tableau 116 – Emploi d'une stratégie (unique) ou de diverses stratégies (multiples) par les orthophonistes dans une même séquence**

Orthophoniste de :	Multiple	Unique	Total général
Samuel	27,35% (32)	72,65% (85)	117
Etelle	32,12% (44)	67,88% (93)	137
Julie	41,67% (44)	58,33% (64)	108
Ambroise	39,58% (19) <sup>96</sup>	60,42% (29)	48
Total général	34,14% (139)	65,86% (271)	410

De manière générale, les orthophonistes tendent à préférer employer une seule stratégie (65,86%). Cependant, on constate des variations selon les dyades : l'orthophoniste de Julie et d'Ambroise<sup>97</sup> emploie davantage de stratégies multiples au sein d'une même séquence (respectivement, 41,67% et 39,58%) que les orthophonistes de Samuel (27,35%) et d'Etelle (32,12%). On se demande alors si ces variations sont liées au degré de difficulté des enfants. Pour y répondre, nous avons observé le nombre de stratégies déployées en fonction du degré de difficulté des enfants (cf. Tableau 117)

<sup>95</sup> Le nombre de 470 séquences correspond à la somme des séquences où les orthophonistes emploient des stratégies et celles où elles n'emploient pas de stratégies alors que les enfants présentent une difficulté (soit au niveau de la forme soit au niveau de la réalisation même de la tâche).

<sup>96</sup> Les valeurs entre parenthèses correspondent aux valeurs absolues.

<sup>97</sup> Pour rappel, Julie et Ambroise ont tous les deux la même orthophoniste.

**Tableau 117 - Emploi d'une stratégie (unique) ou de diverses stratégies (multiples) par les orthophonistes dans une même séquence selon le degré de difficulté des enfants**

Orthophoniste de :	Stratégie multiple		Stratégie unique			Total général
	En difficulté	Production d'une forme non conventionnelle	En difficulté	Production d'une forme non conventionnelle	Sans difficulté par anticipation de l'o.	
Samuel	17,95%	9,40%	26,50%	42,74%	3,42%	117
Etelle	22,63%	9,49%	35,04%	24,09%	8,76%	137
Julie	35,19%	6,48%	24,07%	27,78%	6,48%	108
Ambroise	33,33%	6,25%	25,00%	29,17%	6,25%	48
Total général	25,85%	8,29%	28,54%	30,98%	6,34%	410

Le Tableau 117 montre que les stratégies uniques sont employées tant dans les séquences où les enfants produisent une forme non conventionnelle (30,98%) que dans les séquences où les enfants présentent une difficulté (28,54%). Nous notons seulement que l'orthophoniste de Samuel emploie davantage de stratégies uniques dans les séquences où l'enfant produit une forme non conventionnelle (42,74%) que dans les séquences où l'enfant est en difficulté (26,50%). En revanche, quelle que soit la dyade, les stratégies multiples sont plus employées lorsque les enfants sont en difficulté (25,85%) que lorsque les enfants produisent une forme non conventionnelle (8,29%).

### 2.3 TYPES DE STRATEGIES DEPLOYEES

Nous rappelons que nous avons distingué cinq types de stratégies : 'proposer un modèle de production verbale', 'simplifier la tâche linguistique', 'remettre en cause une production de l'enfant', 'montrer comment faire explicitement à l'enfant' et 'faire à la place de l'enfant' (cf. 1.2). Nous allons à présent regarder les types de stratégies mises en place par les orthophonistes selon le nombre de stratégies déployées au sein d'une même séquence.

Le Tableau 118 et le Tableau 119 présentent les stratégies déployées par les orthophonistes lorsqu'elles mettent en place seulement une stratégie (stratégie unique) au sein d'une même séquence.

**Tableau 118 - Types de stratégies déployées dans les séquences où une seule stratégie est employée en pourcentages et en valeurs absolues.**

Orthophoniste de :	Présenter un modèle de production verbale	Simplifier	Remettre en cause	Montrer explicitement	Faire à la place de	Total général
Samuel	54,12% (46) <sup>98</sup>	24,71% (21)	12,94% (11)	3,53% (3)	4,71% (4)	85
Etelle	18,28% (17)	64,52% (60)	8,60% (8)		8,60% (8)	93
Julie	34,92% (22)	42,86% (27)	9,52% (6)		12,70% (8)	63
Ambroise	37,93% (11)	34,48% (10)	3,45% (1)		24,14% (7)	29
Total général	35,56% (96)	43,70% (118)	9,63% (26)	1,11% (3)	10% (27)	270

De manière générale, et quelle que soit la dyade, deux stratégies sont principalement employées, à savoir simplifier la tâche linguistique (118 séquences sur 270 séquences soit 43,70%) et présenter un modèle de production verbale (96 séquences sur 270 soit 35,56%). Les autres stratégies, 'remettre en cause' et 'faire à la place de', sont relativement peu employées seules (respectivement, 26 et 27 séquences). Celle consistant à 'montrer explicitement comment faire' reste marginale et elle n'est employée que par une orthophoniste (3 séquences sur 270 séquences)<sup>99</sup>.

Ces résultats indiquent donc que les orthophonistes font rarement à la place de l'enfant dès que ce dernier présente une difficulté à accomplir la tâche. Ce qui signifie qu'il y a, dans la majorité des cas, dans le discours des orthophonistes une forme d'assistance pour que l'enfant parvienne à accomplir la tâche.

<sup>98</sup> Les valeurs entre parenthèses correspondent aux valeurs absolues.

<sup>99</sup> Cette stratégie est toujours liée à la production d'un phonème ; l'orthophoniste indique à l'enfant comment il doit positionner sa langue pour parvenir à produire le son.

**Tableau 119 - Types de stratégies déployées dans les séquences où une seule stratégie est employée selon le degré de difficulté des enfants (en valeurs absolues)**

Orthophoniste de :	Séquence où l'enfant est en difficulté				Séquence où l'enfant produit une forme non conventionnelle				Séquence où l'orthophoniste anticipe une éventuelle difficulté	Total
	Simplifier	Faire à la place de	Présenter un modèle de production verbale	Remettre en cause	Simplifier	Montrer explicitement	Présenter un modèle de production verbale	Remettre en cause	Simplifier	
Samuel	15	4	5	7	2	3	41	4	4	85
Etelle	36	8		4	12		17	4	12	93
Julie	12	8	3	3	8		19	3	7	63
Ambroise	4	7		1	3		11		3	29
Total général	67	27	8	15	25	3	88	11	26	270

Lorsque les enfants ont des difficultés à accomplir la tâche, les orthophonistes tendent à simplifier la tâche le plus souvent (67 séquences sur 118 séquences). Lorsque les enfants produisent une forme non conventionnelle, les orthophonistes offrent un modèle qui vient en contraste avec leurs productions (88 séquences sur 127 séquences). A l'inverse, lorsqu'il y a une stratégie de type 'simplifier' ou 'remettre en cause', les orthophonistes demandent aux enfants de s'auto-reformuler (36 séquences sur 127 séquences)<sup>100</sup>. La différence ici entre ces deux stratégies dépend de la reprise ou non de la forme non conventionnelle dans une des interventions des orthophonistes sous la forme d'une question fermée. Notons également que toutes les orthophonistes présentent un profil similaire. On constate seulement qu'en interaction avec Ambroise, l'orthophoniste emploie plus fréquemment une stratégie de type 'fait à la place de' lorsqu'il est en difficulté (7 séquences sur un nombre total de 12 séquences) que lorsqu'elle interagit avec Julie (8 séquences sur un nombre total de 27 séquences). Deux hypothèses sont envisageables : il pourrait y avoir soit une influence du type de troubles des enfants sur les stratégies mises en place en situation par les orthophonistes, soit une influence du style interactionnel des enfants.

<sup>100</sup> Ce nombre correspond à la somme des séquences où les orthophonistes emploient une stratégie de type 'simplification' ou une stratégie de type 'remise en cause' lorsque les enfants produisent une forme non conventionnelle pour accomplir la tâche.

Le Tableau 120 présente le nombre de stratégies déployées lorsqu'il y a une stratégie multiple dans les séquences où les enfants rencontrent une difficulté et les Tableau 121, Tableau 122 et Tableau 123 montrent les types de stratégies combinés.

**Tableau 120 – Nombre de stratégies déployées dans les séquences où les orthophonistes emploient plusieurs stratégies (en valeurs absolues)**

Orthophoniste de :	2 stratégies	3 stratégies	Plus de trois stratégies	Total général
Samuel	29	1	2	32
Etelle	34	6	4	44
Julie	34	8	3	45
Ambroise	14	3	2	19
Total général	111	18	11	140

Lorsque les orthophonistes emploient plusieurs stratégies au sein d'une même séquence pour aider les enfants à accomplir une tâche langagière, elles mettent en place le plus souvent seulement deux stratégies (111 séquences sur un total de 140 séquences). Nous présentons seulement les résultats des séquences où les orthophonistes emploient deux stratégies car pour les séquences au sein desquelles nous avons trouvé plus de deux stratégies, ce sont des cas très ponctuels et qui ne reviennent que très rarement. Aucune tendance ou combinaison n'a donc pu être dégagée.

**Tableau 121 – Types de stratégies lorsque les orthophonistes emploient deux stratégies dans une séquence (en valeurs absolues)**

Orthophoniste de	Simplifier & Faire à la place de	Simplifier & Présenter un modèle de pro. verbale.	Montrer explicitement & Simplifier	Montrer explicitement & Présenter un modèle de pro. verbale	Faire à la place de & Présenter un modèle de pro. verbale	Remettre en cause & Présenter un modèle de pro. verbale	Remettre en cause & Simplifier	Remettre en cause & Faire à la place de
Samuel	7	12		3		4	2	1
Etelle	14	14				2	3	1
Julie	11	15	2		3		2	1
Ambroise	7	5			1	1		
Total général	39	46	2	3	4	7	7	3

On constate que lorsque les orthophonistes combinent deux stratégies, il s'agit principalement de simplifier la tâche et de 'faire à la place de l'enfant' (39 séquences sur un nombre total de 111 séquences) d'une part, et simplifier la tâche et présenter un modèle de production verbale (46 séquences sur un nombre total de 111 séquences) d'autre part. On observe donc qu'il y a toujours une première tentative de simplifier la tâche pour amener l'enfant à l'accomplir dans

un premier temps et par la suite, soit l'enfant y parvient et dans ce cas il produit une forme non conventionnelle qui est reformulée dans un second temps par l'orthophoniste, soit l'enfant n'y parvient pas et dans ce cas, l'orthophoniste accomplit la tâche à la place de l'enfant. Ce résultat nous indique que la mise en place d'une stratégie unique ou multiple est fortement influencé par le discours de l'enfant et la manière dont il va réagir à la première stratégie employée : *soit* il accomplit la tâche et dans ce cas il n'est pas nécessaire pour l'orthophoniste d'intervenir de nouveau par une stratégie *soit* il accomplit la tâche mais en produisant une forme non conventionnelle et dans ce cas l'orthophoniste offre un modèle ou elle décide d'amener l'enfant à produire une forme conventionnelle (remise en cause de la forme, demande de reformulation...) *soit* il ne parvient pas à accomplir la tâche malgré l'aide de l'orthophoniste et dans ce cas, l'orthophoniste réalise la tâche. Des relations interlocutives se mettent donc en place et les stratégies déployées par les orthophonistes sont fortement influencées par ce qui est fait par l'enfant.

On fait le même constat lorsqu'on regarde les deux stratégies combinées selon le degré de difficulté des enfants.

**Tableau 122 - Types de stratégies lorsque les orthophonistes emploient deux stratégies dans les séquences où les enfants sont en difficulté pour accomplir la tâche (en valeurs absolues)**

Orthophoniste de :	Difficulté à accomplir la tâche linguistique										Total général
	Simplifier & Faire à la place de	Simplifier & Présenter un modèle pro. verbale	Montrer explicitement & simplifier	Faire à la place de & Simplifier	Faire à la place de & Présenter un modèle de pro. verbale	Présenter un modèle de pro. verbale & Simplifier	Présenter un modèle de pro. verb. & Faire à la place de	Présenter un modèle de pro. verbale & Remettre en cause	Remettre en cause & Simplifier	Remettre en cause & Faire à la place de	
Samuel	7	7						1	2	1	18
Etelle	13	8						1	1		23
Julie	9	9	2	1	2		1		2	1	27
Ambroise	5	3		1		1	1				11
Total général	34	27	2	2	2	1	2	2	5	2	79

En effet, lorsque les enfants sont en difficulté (cf. Tableau 122), les orthophonistes simplifient la tâche et font à la place de l'enfant (34 séquences) ou elles simplifient et présentent un modèle de production verbale (27 séquences).

**Tableau 123 - Types de stratégies lorsque les orthophonistes emploient deux stratégies dans une séquence où les enfants produisent une forme non conventionnelle (en valeurs absolues)**

Orthophoniste de :	Séquence où l'enfant produit une forme non conventionnelle				Total général
	Simplifier – Présenter un modèle de pro.verbale	Montrer explicitement- Présenter un modèle de pro. verbale	Remettre en cause-Simplifier	Remettre en cause- Présenter un modèle de pro. verbale	
Samuel	5	3		3	11
Etelle	8		2	1	11
Julie	7				7
Ambroise	2			1	3
Total général	22	3	2	5	32

Et lorsque les enfants produisent une forme non conventionnelle (cf. Tableau 123), le plus souvent, elles simplifient la tâche puis elles offrent un modèle de production verbale (22 séquences sur un nombre total de 32 séquences). Lorsqu'elles simplifient la tâche suite à une production non conventionnelle de la part de l'enfant, cela signifie qu'elles demandent à l'enfant de s'auto-reformuler (à travers des demandes de répétition ou des ébauches). En considérant les résultats précédents, lorsque les orthophonistes demandent aux enfants de s'auto-reformuler (en employant une stratégie de type 'simplifier la tâche' suite à une production non conventionnelle), dans 53,19% des cas les enfants parviennent à produire la forme conventionnelle et dans 46,81% des cas ils n'y parviennent pas<sup>101</sup>.

#### 2.4 LE CAS DES ACTIVITES DE DENOMINATION

Nous venons d'observer les stratégies déployées par les orthophonistes pour toutes les activités constituées d'une tâche simple. Cependant, ces activités sont diverses et hétérogènes. Nous proposons donc, comme dans les chapitres précédents, d'étudier les stratégies déployées dans le cadre des activités de dénomination (langage oral – expression).

<sup>101</sup> Ce calcul a été réalisé en considérant le nombre de séquences où l'orthophoniste demande seulement à l'enfant de s'auto-reformuler (cf. stratégie unique, Tableau 119) soit 25 séquences et le nombre de séquences où l'orthophoniste demande à l'enfant de s'auto-reformuler et qu'elle donne un modèle de production verbale, soit 22 séquences (cf. Tableau 123). Donc sur un nombre total de 47 séquences, nous avons pu compter 25 séquences où l'orthophoniste demande à l'enfant de s'auto-reformuler, et l'enfant y parvient, et 22 séquences où l'orthophoniste fait la même demande mais elle est contrainte de fournir un modèle de production verbale car l'enfant ne parvient pas à produire la forme conventionnelle.

Au sein des activités de dénomination, nous avons relevé un total de 300 séquences (quelle que soit la difficulté des enfants) où les enfants sont producteurs et les orthophonistes sont réceptrices. Comme nous l'avons vu précédemment pour l'ensemble des activités, nous allons observer si les orthophonistes emploient une stratégie au sein d'une séquence, le nombre de stratégies déployées (stratégie unique vs. multiple) et enfin, le type de stratégie.

Le Tableau 124 présente le nombre de séquences au sein desquelles les orthophonistes emploient une stratégie ou non.

**Tableau 124 – Nombre de séquences où les orthophonistes emploient ou non une stratégie au sein d'une séquence en fonction de leur interlocuteur**

Orthophoniste de :	O. emploie une stratégie	O. n'emploie pas de stratégie		Indécidable	Total général
		Séquences où l'enfant est sans difficulté	Séquences où l'enfant présente une difficulté		
Samuel	61	34	4	1	100
Etelle	60	29	1		90
Julie	23	34	8	1	66
Ambroise	17	16	10	1	44
Total général	161	113	23	3	300

Les orthophonistes de Samuel et d'Etelle emploient le plus souvent une stratégie (respectivement : 61 séquences sur un total de 100 séquences, et 60 séquences sur un total de 90 séquences) dans les activités de dénomination. Dans les interactions de Julie et d'Ambroise avec leur orthophoniste, les séquences au sein desquelles cette dernière emploie une stratégie sont moins nombreuses proportionnellement que celles au sein desquelles elle n'emploie pas de stratégie (respectivement : 23 séquences vs. 42 séquences et 17 séquences vs. 26 séquences<sup>102</sup>). Cependant, il y a un nombre relativement important de séquences au sein desquelles l'orthophoniste n'utilise pas de stratégie car les enfants n'ont pas de difficulté pour accomplir la tâche de dénomination (34 séquences pour Julie et 16 séquences pour Ambroise).

Lorsque les orthophonistes n'emploient pas de stratégie alors que les enfants présentent des difficultés, celle-ci est toujours liée à la forme par la production d'une forme non

<sup>102</sup> Les nombres de 42 et 26 séquences correspondent à l'addition des séquences où l'orthophoniste n'emploie pas de stratégie au sein desquelles les enfants présentent ou non une difficulté. Par exemple, pour le corpus de Julie, cela correspond à l'addition de 34 et 8 séquences, soit un total de 42 séquences.

conventionnelle (cf. Tableau 125). En ce sens, les enfants ont bien réussi à accomplir la tâche de dénomination et les orthophonistes ne reviennent pas sur la forme produite par les enfants.

**Tableau 125 – Type de difficulté des enfants lorsque les orthophonistes n’emploient pas de stratégie**

Orthophoniste de :	Degré de difficulté de l’enfant
	Production d’une forme non conventionnelle
Samuel	4
Etelle	1
Julie	8
Ambroise	10
Total général	23

**Tableau 126 – Distribution des stratégies unique ou multiple par séquence en fonction des orthophonistes**

Orthophoniste de :	Stratégie unique	Stratégie multiple	Total général
Samuel	70,49%	29,51%	61
Etelle	65,00%	35,00%	60
Julie	69,57%	30,43%	23
Ambroise	64,71%	35,29%	17
Total général	67,70%	32,30%	161

Parmi les séquences au sein desquelles les orthophonistes emploient une stratégie, celle-ci sont majoritairement des stratégies de type « unique » (67,70%, cf. Tableau 126), quelle que soit l’orthophoniste. Les deux types de stratégies semblent être liés au degré de difficulté des enfants (cf. Tableau 127).

**Tableau 127 – Stratégie unique ou multiple en fonction du degré de difficulté des enfants et des orthophonistes**

Degré de difficulté	Stratégie unique			Stratégie multiple		Total général (N=)
	Sans diff. par anticipation	Production d’une forme non conventionnelle	En difficulté	Production d’une forme non conventionnelle	En difficulté	
O. Samuel	4	26	13	7	11	61
O. Etelle	8	10	21	3	18	60
O. Julie	3	6	7	1	6	23
O. Ambroise	0	7	4	0	6	17
Total général	15	49	46	11	40	161

En effet, lorsque les enfants produisent une forme non conventionnelle, les orthophonistes emploient préférentiellement une stratégie unique (49 séquences sur 60 séquences<sup>103</sup>). Lorsque les enfants ne parviennent pas à dénommer l’item cible, alors les orthophonistes

<sup>103</sup> Le total de 60 séquences correspond au total des séquences où les enfants produisent une forme non conventionnelle.

interviennent tant par des stratégies uniques (46 / 86 séquences) que des stratégies multiples (40 / 86 séquences). Enfin, lorsque les orthophonistes anticipent une éventuelle difficulté de la part des enfants, les stratégies déployées sont toujours de type ‘unique’ car elles se situent en amont et les enfants ne présentent pas de difficulté suite à cette première forme d’aide.

Observons les types de stratégies uniques employés par les orthophonistes lorsque les enfants doivent accomplir une tâche de dénomination en fonction du degré de difficulté (cf. Tableau 128, Tableau 129 et Tableau 130).

**Tableau 128 – Types de stratégies uniques en fonction des orthophonistes lorsque les enfants sont en difficulté (en valeurs absolues)**

Orthophoniste de :	Présenter un modèle de production verbale	Simplifier	Remettre en cause	Faire à la place de
Samuel		8	1	4
Etelle		16	1	4
Julie	1	2		4
Ambroise				4
Total général	1	26	2	16

Lorsque les enfants sont en difficulté et que les orthophonistes emploient une stratégie unique, cette stratégie est le plus fréquemment une simplification de la tâche (26 séquences sur un total de 45 séquences). On observe également un nombre important de séquences où les orthophonistes produisent la dénomination de manière immédiate (16 séquences sur un total de 45 séquences). Il est relativement rare de trouver des remises en cause d’une proposition de dénomination de la part des enfants ou des modèles de production verbale donnés directement sans que soit fourni au préalable un aide sur le signifié. On peut expliquer le nombre relativement rare de stratégie de type ‘remise en cause’ dans cette situation par le fait que les enfants qui ont une difficulté pour dénommer l’item vont soit faire un aveu d’ignorance de type ‘je sais pas’ soit ne pas prendre la parole et garder le silence. Ainsi, les orthophonistes ont alors la possibilité de produire directement la dénomination, de simplifier la tâche ou de répéter la demande de dénomination initiale sans aide. Elles ne peuvent pas remettre en cause la parole des enfants.

**Tableau 129 - Types de stratégies uniques en fonction des orthophonistes lorsque les enfants produisent une forme non conventionnelle (en valeurs absolues)**

Orthophoniste de :	Présenter un modèle de production verbale	Simplifier	Remettre en cause
Samuel	22	2	2
Etelle	4	4	2
Julie	5		1
Ambroise	6	1	
Total général	37	7	5

Lorsque les enfants produisent une forme non conventionnelle (cf. Tableau 129), les orthophonistes proposent le plus souvent directement la forme conventionnelle (37 séquences sur un total de 49 séquences). Parfois, les orthophonistes remettent en cause la production non conventionnelle des enfants (5 séquences) ou elles aident les enfants à s'approcher de la forme conventionnelle par simplification (7 séquences).

On peut faire l'hypothèse que les orthophonistes proposent le plus souvent directement une forme conventionnelle comme modèle de production verbale aux enfants car l'objectif de l'activité se centre sur la catégorisation d'un objet (niveau lexical) et non sur la réalisation phonologique du terme.

**Tableau 130 - Types de stratégies uniques en fonction des orthophonistes dans les séquences où les enfants sont sans difficulté par anticipation d'une éventuelle difficulté de l'enfant (en valeurs absolues)**

Orthophoniste de :	Simplifier
Samuel	4
Etelle	8
Julie	3
Ambroise	0
Total général	15

Dans les séquences où les orthophonistes anticipent une éventuelle difficulté de la part des enfants, elles proposent directement une simplification de la tâche le plus souvent par une forme d'ébauche - par la production d'un déterminant ou du premier phonème du terme - de la dénomination attendue.

Nous allons voir désormais les types de stratégies multiples en observant dans un premier temps le nombre de stratégies déployées (cf. Tableau 131) et les stratégies combinées (cf. Tableau 132).

**Tableau 131 – Nombre de stratégies déployées parmi les stratégies multiples en fonction du degré de difficulté de l'enfant**

Orthophoniste de	Production d'une forme non conventionnelle	En difficulté pour accomplir la tâche	
	2 stratégies	2 stratégies	3 stratégies
Samuel	7	11	0
Etelle	3	16	2
Julie	1	6	0
Ambroise	0	5	1
Total général	11	38	3

Quelle que soit la difficulté des enfants, lorsque les orthophonistes emploient plusieurs stratégies, celles-ci sont rarement supérieures à deux par séquence. Seules les orthophonistes d'Etelle et d'Ambroise en emploient trois au sein de trois séquences. Nous proposons donc de nous focaliser seulement sur les cas où les orthophonistes emploient deux stratégies par séquence pour aider les enfants à accomplir la dénomination.

**Tableau 132- Types de stratégies multiples employés par les orthophonistes en fonction du degré de difficulté des enfants et en fonction des orthophonistes.**

Orthophoniste de	Production d'une forme non conventionnelle			En difficulté					Total général
	Simplifier & Présenter un modèle de pro. verb.	Remettre en cause & Simplifier	Remettre en cause & Présenter un modèle de pro. verb.	Simplifier & faire à la place de	Simplifier & Présenter un modèle de pro. verb.	Remettre en cause & Simplifier	Remettre en cause & Faire à la place de	Faire à la place de – Présenter un modèle de pro. verb.	
Samuel	5		2	7	3		1		18
Etelle		2	1	12	4				21
Julie	1			2	1	2		1	7
Ambroise				4	1				5
Total général	6	2	3	25	9	2	1	1	51

Lorsque les enfants produisent une forme non conventionnelle et que les orthophonistes emploient plus d'une stratégie, elles tentent dans un premier temps d'aider les enfants à produire la forme conventionnelle soit par simplification soit en remettant en cause la forme produite, puis dans un second temps, elles offrent un modèle de production verbale car ils ne parviennent pas à produire la forme conventionnelle suite à la première forme d'aide. Seule l'orthophoniste d'Etelle tente une autre stratégie pour amener l'enfant à produire la forme

conventionnelle comme nous pouvons le constater dans l'exemple de la séquence 'les lacets' déjà observé précédemment. Pour faciliter la lecture, nous proposons de nouveau l'exemple :

**Exemple 163- Séquence 'les lacets', activité de dénomination - Corpus d'Etelle (PO3)**

- ORT 131 - et ici ? = ((tend l'image à Etelle))  
 ETE 120 - ((prend l'image))  
 ORT 132 - tu te souviens ce que c'est ?  
 ETE 121 - des [nase] {lacets} .  
 ORT 133 - des :: / [nase] ?  
 ETE 122 - nan .  
 ORT 134 - des : +  
 ETE 123 - [lese] {lacets} .  
 ORT 135 - ((pointe du doigt ce qui est écrit dans l'en-tête de la première colonne, [la]))  
 ETE 124 - la :- / -cets . lacets .  
 ORT 136 - ((met de la colle sur une nouvelle image)) lacets . = ((fait un signe de confirmation)) c'est des lacets .

Au sein de cette séquence, l'enfant produit la dénomination attendue ('des lacets') mais par une forme non conventionnelle ('[nase]' ETE 121). Tout d'abord, l'orthophoniste reprend la forme produite à l'identique sous forme interrogative comme une demande de confirmation dont l'objectif est de remettre en cause la production de l'enfant. A cette demande, l'enfant répond mais elle ne fait pas de nouvelle proposition. L'enfant ne s'auto-reformulant pas de manière spontanée, l'orthophoniste fait une nouvelle demande (ORT 134 'des : +') à laquelle Etelle répond par une nouvelle forme non conventionnelle du terme 'lacet'. Toutefois, on note qu'entre la première et la deuxième proposition, il y a une approximation vers la forme attendue. L'orthophoniste propose alors une deuxième forme d'aide non verbale en montrant le matériel utilisé pour l'activité. En effet, l'activité de dénomination porte ici sur des termes constitués de la syllabe [la] (en position initiale, finale ou médiane). En présentant la syllabe écrite à l'enfant, cette dernière parvient à produire la forme conventionnelle du terme 'lacet'. En ce sens, ici, l'orthophoniste emploie donc deux stratégies : une stratégie de type 'remettre en cause' et une stratégie de type 'simplifier la tâche' pour amener l'enfant à produire une forme conventionnelle.

Sur un nombre total de vingt-trois séquences au sein desquelles les enfants produisent une forme non conventionnelle et bénéficient d'une aide des orthophonistes pour produire la forme conventionnelle (par une ou plusieurs stratégies), dans 14 cas les enfants parviennent à produire la forme conventionnelle, et dans 9 autres les enfants n'y parviennent pas et ce sont les orthophonistes qui produisent la forme attendue. On constate donc que les enfants sont

capables de produire une forme conventionnelle lorsqu'on leur indique - explicitement ou implicitement - que la première forme produite ne l'est pas.

Lorsque les enfants présentent une difficulté pour accomplir la tâche et que les orthophonistes emploient deux stratégies au sein d'une séquence, le plus souvent, les stratégies combinées sont la simplification et le fait de 'faire à la place de' l'enfant (25 séquences sur un total de 38 séquences). Ce qui signifie que les orthophonistes les aident à dénommer l'item mais cette aide n'aboutit pas et elles produisent alors la dénomination. Dans le cas de 9 séquences, la simplification leur permet de produire la dénomination mais par une forme non conventionnelle. Les autres formes de stratégies combinées (a) 'remettre en cause' et 'simplifier', b) 'remettre en cause' et 'faire à la place de', c) 'faire à la place de' et 'présenter un modèle de production verbale') sont relativement rares dans les activités de dénomination.

On constate donc que lorsque les orthophonistes simplifient la tâche de dénomination (cf. Tableau 128 et Tableau 132), cette aide est efficace dans 58,33% des cas (soit 35 séquences sur un total de 60 séquences) et elle n'aboutit pas dans 41,67% des cas (soit 25 séquences sur un total de 60 séquences).

Dans le cadre des activités de dénomination, le nombre de stratégies mises en place par les orthophonistes dépend des productions des enfants. Lorsqu'ils sont en difficulté, elles vont le plus souvent simplifier la tâche de dénomination. Suite à cette simplification, soit les enfants parviennent à produire la dénomination attendue, soit ils n'y parviennent pas, ce qui amène les orthophonistes à dénommer l'item cible et par conséquent à faire à la place des enfants. Enfin, lorsqu'ils produisent une forme non conventionnelle, elles offrent fréquemment un modèle de production verbale.

## **2.5 BILAN : STRATEGIES DEPLOYEES PAR LES ORTHOPHONISTES DANS LES TACHES SIMPLES**

Suite à notre analyse, nous avons pu mettre en évidence trois phénomènes : premièrement, les orthophonistes sont sensibles aux difficultés des enfants puisqu'elles emploient toujours des stratégies qui aident les enfants à accomplir la tâche s'ils sont en difficulté ; deuxièmement, l'emploi d'une ou de plusieurs stratégie(s) est influencé par les interventions des enfants, et notamment par l'effet produit sur le discours de l'enfant de la première stratégie employée ;

enfin, troisièmement, elles emploient plus fréquemment des stratégies de type ‘simplifier’ ou ‘proposer un modèle verbal’ que celles de type ‘faire à la place de’, ‘remettre en cause’ ou ‘montrer explicitement’ ce qu’il convient de faire. En ce sens, lorsque les enfants sont en difficulté, les orthophonistes prennent rarement totalement en charge le rôle de l’enfant. La tâche est co-gérée par les deux participants et l’orthophoniste guide l’enfant. Elles deviennent co-responsables et elles aident les enfants à réaliser la tâche de manière conjointe en employant des stratégies.

Par ailleurs, elles sont également sensibles aux types de difficultés des enfants puisqu’elles n’emploient pas les mêmes stratégies selon le degré de difficulté.

Les résultats observés sur l’ensemble des activités ou sur un sous-ensemble de nos données montrent que les stratégies déployées par les orthophonistes ne sont pas influencées par le type d’activité. En effet, les résultats obtenus dans le cadre des activités de dénomination confirment ceux de l’ensemble des activités.

Les stratégies déployées par les orthophonistes sont fortement corrélées aux productions des enfants. On a pu le constater notamment lorsqu’elles sont amenées à produire plusieurs stratégies au sein d’une même séquence. Elles mettent en place des schémas d’action, c’est-à-dire des façons de coordonner les stratégies, en tenant compte à la fois de la tâche à accomplir et des productions antérieures et futures des enfants. Les stratégies sont considérées comme des traces du travail élaboré par les orthophonistes et des traces de leur action, comme nous pouvons le voir dans l’exemple suivant extrait d’une activité de dénomination.

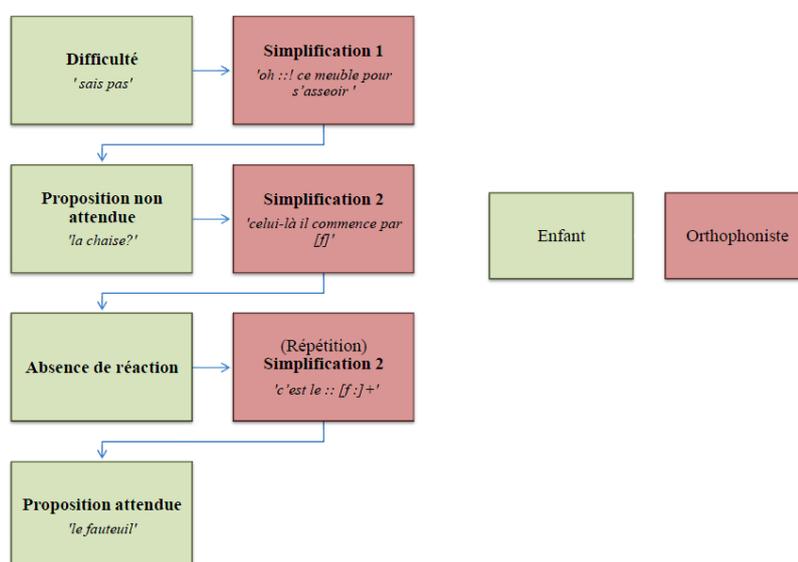
**Exemple 171 – Séquence ‘le fauteuil’ – Corpus de Samuel (PO2)**

*Les locuteurs sont dans une activité de dénomination portant sur les meubles. Samuel doit dénommer l’item ‘le fauteuil’.*

- ORT 107 - alors comment il s’appelle celui-là ? = ((en montrant la carte déposée par Samuel)) / ce meuble là ?
- SAM 110 - sais pas : .
- ORT 108 - oh ::! ce meuble pour s’asseoir .
- SAM 111 - une chai :se ?
- ORT 109 - alors c’est pas une chaise : parce qu’une chaise elle n’a pas d’accoudoirs / alors que celui-là il en a . = ((en montrant sur la carte les accoudoirs)) / celui-là il commence par [f] .
- (2 sec)
- ORT 110 - c’est le :: [f:] +
- SAM 112 - le fauteuil .
- ORT 111 - le fauteuil . bravo !

Au sein de cette séquence, l'orthophoniste simplifie la tâche en proposant des indices (sémantique en ORT 108 et phonologique en ORT 109 et 110). En voyant que la stratégie de type 'simplification' par la proposition d'un indice sémantique ne fonctionne pas (même si elle est prise en compte par l'enfant), elle propose un nouvel indice de nature différente (par deux fois) qui aboutit à la proposition de dénomination correcte par Samuel (en SAM 112). La stratégie employée par l'orthophoniste est 'unique' car on considère qu'il n'y a pas de changement de stratégie en restant toujours dans une stratégie de type 'simplification'. Nous pouvons donc schématiser cette séquence en considérant seulement les stratégies de la manière suivante :

Figure 7 – Schématisation de la séquence 'le fauteuil' (cf. Exemple 171)



Par cette schématisation, nous voyons bien à la fois l'effet des stratégies sur le discours de l'enfant et celui des productions de l'enfant sur les stratégies déployées par l'orthophoniste. Par ailleurs, l'adulte s'adapte minutieusement à l'enfant en proposant un indice de nature différente tout en gardant la même stratégie ('simplifier la tâche'). En ce sens, elle l'aide en le guidant sans prendre en charge totalement la tâche. Et c'est grâce à cette aide, que l'enfant parvient à fournir la dénomination attendue.

Quand l'enfant est en difficulté, l'orthophoniste aide l'enfant en mettant en place une stratégie et devient alors co-responsable de la tâche à accomplir. Il y a un équilibre qui se crée entre le positionnement des deux locuteurs. C'est cet équilibre qui permet à l'enfant d'avoir

une zone de compétences langagières élargie : ce qu'il est capable de faire grâce à l'aide d'un autre, et plus seulement ce qu'il est capable de faire seul.

Par ailleurs, nous n'avons pas noté de différence parmi les orthophonistes qui semblent toutes avoir des profils semblables. Ce résultat doit bien évidemment être confirmé avec un nombre plus important de dyades.

### 3.0 STRATEGIES DEPLOYEES PAR LES ORTHOPHONISTES DANS DES TACHES COMPLEXES

Les caractéristiques des tâches complexes étant trop hétérogènes, il est impossible de faire une analyse quantitative semblable à celle effectuée pour les tâches simples, nous nous proposons de présenter une analyse qualitative des formes d'assistance offertes par les orthophonistes aux enfants lorsqu'ils accomplissent une tâche complexe à travers deux exemples. Premièrement, un extrait d'une activité métaphonologique où l'enfant doit segmenter au niveau syllabique et phonémique un item (cf. 3.1), et deuxièmement, un extrait d'une activité de langage oral (ritualisée) à partir d'un jeu de 7 familles portant sur les phonèmes (cf. 3.2).

#### 3.1 LE CAS D'UNE ACTIVITE METAPHONOLOGIQUE

Le premier exemple est extrait d'une activité métaphonologique lors d'une interaction entre Etelle et son orthophoniste. L'enfant réalise au sein de cette activité une tâche complexe car elle doit dans un premier temps dénommer l'item représenté sur une image et dans un second temps procéder à une segmentation syllabique et phonémique. L'exemple ci-dessous porte sur l'item 'chou' ([ʃu]).

**Exemple 172- Extrait d'une activité métaphonologique de segmentation syllabique et phonémique portant sur l'item 'chou' – Corpus d'Etelle (PO4)**

*Après avoir dénommé l'item représenté sur une image, l'enfant doit segmenter le lexème en syllabes (ORT 135 - ORT 136) puis en phonèmes (ORT 136 – ORT 153).*

- ORT 133 - [...] et alors là regardej qu'est-ce que c'est ici ? = ((montre une nouvelle image sur la feuille))  
 ETE 129 - un chou {xxx} .  
 ORT 134 - un : +  
 ETE 130 - chou .  
 ORT 135 - un chou . c'est un chou . très bien . chou (il) y a combien de morceaux ?  
 ETE 131 - un . = ((pose un jeton sous l'image en question sur la feuille))

- ORT 136 - ouais . on dit : chou . = ((compte le nombre de syllabes avec ses mains)) très bien . et maintenant on va chercher tous les petits sons qu'on entend dans chou . / qu'est-ce que tu entends au début ?
- ETE 132 - [ʃ :] .
- ORT 137 - très : BIEN : .
- ETE 133 - c'est ça ? = ((en montrant un endroit précis sur la feuille))
- ORT 138 - alors cherche pas; cherche pas les lettres; / cherche pas; en tout cas on entend [ʃ] . moi je veux que tu cherches les sons . donc ça c'est très bien . [ʃ ::] . = ((écrit sur la feuille)) et après ?
- ETE 134 - [ʃ : u] . // chou après ((tout bas)) {un u .} . \*
- ORT 139 - ((fait un signe de confirmation de la tête)) CHOU : . donc tu entends [ʃ] +
- ETE 135 - chou . = ((pose sa main sur sa gorge))
- ORT 140 - ((fait un signe de confirmation))
- ETE 136 - chou : . ((fait un geste avec sa main allant de bas en haut)) ah non c'est pas un [su] . [ʃu] .
- ORT 141 - ça on va le faire après le [s] .
- ETE 137 - {xxx} .
- ORT 142 - regarde; quand tu dis chou / au début au début le tout petit morceau au début tu entends [ʃ] . et après tu entends : +
- ETE 138 - euh : chou .
- ORT 143 - ((fait un signe de confirmation de la tête))
- ETE 139 - [ʃ] .
- ORT 144 - oui [ʃ] . on l'a déjà dit . = ((montre la feuille)) et ensuite ?
- ETE 140 - chou .
- ORT 145 - par exemple dans chat : . le mot chat . d'accord ? un chat / Etelle .
- ETE 141 - mhm . = ((regarde l'orthophoniste))
- ORT 146 - chat on entend ▲ ça ça fait chat . = ((pose un grand jeton sur la table et compte avec ses mains le nombre de syllabes)) et ensuite on entend / Etelle regarde-moi; regarde bien; [ʃ] = ((pose un jeton)) [a] = ((pose un autre jeton)) chat . [ʃ] [a] . = ((en montrant les jetons de chaque son)) et toi maintenant ici c'est quoi ton mot ?
- ETE 142 - chou .
- ORT 147 - chou alors ? chou tu entends quoi ?
- ETE 143 - [ʃ] . on entend / un : ▲ euh [e] sais pas .
- ORT 148 - tu sais pas ? regarde; on va faire avec celui-là . = ((montre un nouvel item sur la feuille)) je vais t'expliquer . / ici on avait dit c'était le : + = ((montre son propre cou))
- ETE 144 - cou .
- ORT 149 - le cou . = ((fait un signe de confirmation de la tête)) / cou (il) y avait un morceau . cou . = ((compte le nombre de syllabe avec sa main)) d'accord ? c'était le grand morceau . = ((pose un grand jeton)) et quand on entend tous les petits sons / qu'est-ce qu'on a comme morceau dans cou . on a : +
- ETE 145 - [k] .
- ORT 150 - [k] . = ((pose un jeton)) et ensuite ?
- ETE 146 - cou . = ((met sa main contre sa gorge))
- ORT 151 - [u ::] . = ((pose un second jeton)) [k] [u] ça fait :: cou .
- ETE 147 - là c'est chou : . = ((montre l'item chou sur la feuille)) un [u] . = ((fait un geste de la main allant de bas en haut))
- ORT 152 - très bien Etelle ! ça fait [ʃ] : + ((montre le deuxième morceau sur la feuille))
- ETE 148 - chou / c'est un [u] .

ORT 153 - très bien . bravo . = ((écrit sur la feuille)) bravo .

L'exemple ci-dessus montre que l'aide de l'orthophoniste porte sur deux niveaux : d'une part, la manière de réaliser une tâche de segmentation phonologique quel que soit l'item ciblé, et d'autre part, une aide spécifique à l'item 'chou' pour découper le segment en phonèmes.

L'orthophoniste présente une manière de faire à l'enfant pour accomplir une tâche de type segmentation par des étapes : dénommer, faire une segmentation syllabique puis une segmentation phonémique allant du premier phonème au suivant (cf. 'qu'est-ce qu'on entend au début ?' 'et après ?'). On retrouve cette présentation pour l'item 'chou' mais également pour les deux autres exemples qu'elle propose 'chat' et 'cou'.

**Tableau 133 – Etapes constitutives d'une tâche métaphonologique à partir de deux items cibles (chat et cou)**

Etapes pour accomplir la tâche	ITEM CHAT (ORT 146)	ITEM COU (ORT 148 – ORT 151)
I/ Dénommer	chat on entend ▲ ça ça fait chat . = ((pose un grand jeton sur la table	ORT 148 -ici on avait dit c'était le : + = ((montre son propre cou)) ETE 144 - cou . ORT 149 -le cou . = ((fait un signe de confirmation de la tête) /
II/ Segmentation syllabique	et compte avec ses mains le nombre de syllabes))	cou (il) y avait un morceau . cou . = ((compte le nombre de syllabe avec sa main)) d'accord ? c'était le grand morceau . = ((pose un grand jeton))
III/ Segmentation phonémique	et ensuite on entend / [...] [ʃ] = ((pose un jeton)) [a] = ((pose un autre jeton)) chat . [ʃ] [a] . = ((en montrant les jetons de chaque son))	et quand on entend tous les petits sons / qu'est-ce qu'on a comme morceau dans cou . on a : + ETE 145 -[k] . ORT 150 -[k] . = ((pose un jeton)) et ensuite ? ETE 146 -cou . = ((met sa main contre sa gorge)) ORT 151 -[u ::] . = ((pose un second jeton)) [k] [u] ça fait :: <u>cou</u> .

On constate donc que l'orthophoniste présente une façon de faire structurée autour de trois étapes.

Par ailleurs, pour segmenter de manière phonologique l'item [fu], Etelle a des difficultés principalement pour segmenter le dernier phonème [u]. L'orthophoniste va alors aider l'enfant à faire cette segmentation. On note par ailleurs que l'orthophoniste guide l'enfant préalablement en posant des questions : *'qu'est-ce que tu entends au début ?' 'et après ?'*, *'donc tu entends [f]+'* etc. Elle oriente donc l'enfant à travers des questions sur ce qu'il convient de faire. Lorsque l'enfant montre une première difficulté, tout d'abord, elle va répéter ce qui a déjà été dit par l'enfant et faire une nouvelle demande *'regarde quand tu dis chou / au début au début le tout petit morceau au début tu entends [f] . et après tu entends : +'* puis elle propose des exemples pour que l'enfant puisse faire le même raisonnement par analogie. On considère ici que donner des exemples est une stratégie d'aide qui a pour objectif de permettre à l'enfant de réaliser la tâche. C'est une façon de faire une segmentation phonémique à partir d'un autre item qu'on donne en exemple à l'enfant sans réaliser la tâche à la place de l'enfant sur l'item ciblé ([fu]). Ainsi, en présentant la segmentation d'un autre item ayant des caractéristiques semblables (terme uni-syllabique et un phonème en commun soit /f/ soit /u/), on demande à l'enfant de faire la même analyse sur l'item ciblé. Pour le premier exemple, c'est l'orthophoniste qui se charge de faire la dénomination et la segmentation syllabique et phonémique (ORT 146) tandis que pour le deuxième exemple, il y a une participation conjointe. En effet, l'orthophoniste demande à l'enfant de dénommer l'item 'cou' en offrant le déterminant comme indice morphosyntaxique (*'ici on avait dit c'était le :+' ORT 148*), elle réalise la segmentation syllabique puis demande à l'enfant de faire la segmentation phonémique (*'qu'est-ce qu'on a comme morceau dans cou . on a+' ORT 149*, *'et ensuite ?' ORT 150*). On note cependant que l'enfant ne parvient pas ici à donner le dernier phonème [u] (cf. ETE 146 *'cou. = ((met sa main contre sa gorge))'*). La réaction non attendue de l'enfant en ETE 146 est ignorée par l'orthophoniste et cette dernière donne la

réponse attendue en faisant à la place de l'enfant ('[u ::] . ((pose un second jeton)) [k] [u] ça fait cou .' ORT 151).<sup>104</sup>

Suite à la présentation de ces deux exemples, l'enfant parvient à faire la segmentation phonémique du terme cible 'chou' (cf. ETE 147). On pourrait éventuellement penser que l'enfant répète ce que vient de dire préalablement l'orthophoniste en ORT 151 sans comprendre le processus mais bien au contraire on constate sur la suite du corpus que l'enfant reprend une seconde fois son raisonnement lorsque l'orthophoniste le lui demande 'chou / c'est un [u] .' (ETE 148).

- |           |                                                                                                                                |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ORT 150 - | [k] . = ((pose un jeton)) et ensuite ?                                                                                         |
| ETE 146 - | COU . = ((met sa main contre sa gorge))                                                                                        |
| ORT 151 - | [u ::] . = ((pose un second jeton)) [k] [u] ça fait :: <u>cou</u> .                                                            |
| ETE 147 - | <u>là</u> c'est chou : . = ((montre l'item chou sur la feuille)) un [u] . = ((fait un geste de la main allant de bas en haut)) |
| ORT 152 - | très bien Etelle ! ça fait [j] : + ((montre le deuxième morceau sur la feuille))                                               |
| ETE 148 - | chou / c'est un [u].                                                                                                           |
| ORT 153 - | très bien . bravo . = ((écrit sur la feuille)) bravo .                                                                         |

Cet exemple montre bien que c'est grâce aux diverses formes d'assistance de l'orthophoniste que l'enfant parvient à accomplir la tâche de segmentation phonémique. Grâce à l'éclairage qu'elle offre à l'enfant à travers ses questions et en proposant des exemples analogues à celui de la tâche en cours, l'enfant réussit à mener à bien cette segmentation.

### 3.2 LE CAS DES ENONCES FORMATES

Le deuxième extrait présenté est tiré d'un jeu de 7 familles. Les items ont été regroupés selon qu'ils sont constitués d'un phonème en particulier comme la famille /l/, /t/ etc. L'Exemple 173 est composé de deux séquences : la première (de ORT 83 à ORT 89) concerne l'item 'la poupée' appartenant à la famille du phonème /p/ et la deuxième (ORT 89 à ORT 99) porte sur l'item 'le lion' appartenant à la famille du phonème /l/.

<sup>104</sup> Nous ne l'avons pas indiqué mais bien évidemment les outils - comme les jetons - manipulés par l'orthophoniste sont également des aides à la compréhension et à la visualisation de ce qui est dit oralement.

**Exemple 173 - Activité de langage oral de type ‘demande formatée’ portant sur les séquences ‘la poupée’ et ‘le lion’ – Corpus de Julie (PO1)**

- ORT 83 - tu peux commencer :j / alors tu vas me dire :: dans = ((montre la carte qu’elle vient de poser à côté de Julie, il s’agit d’une carte d’orientation représentant l’élément ‘dans’)) la famille :: .
- JUL 81 - dans la famille / j’ai envie ::: → = ((regarde ses cartes attentivement))
- ORT 84 - dans quelle famille ?  
(3 sec)
- JUL 82 - la poupée : .
- ORT 85 - c’est la famille du son :: + ((fait geste du [p], Borel-Maisonny))
- JUL 83 - PERroquet :: .<sup>105</sup>
- ORT 86 - [p :] c’est le son [p :] = ((fait geste du [p], Borel-Maisonny)) // et tu voudrais :: la pou :pée ::?
- JUL 84 - ((tout bas)) oui : .\*
- ORT 87 - piochej ((avance la pioche vers Julie))
- JUL 85 - c’est pas toi [tila] {qui la} . = ((pioche une carte))
- ORT 88 - je ne l’ai pas . / non .
- JUL 86 - oui :: bien pioche : . = ((montre la carte à l’orthophoniste))
- ORT 89 - bravo :! alors tu peux rejouer : j
- JUL 87 - pourquoi ?
- ORT 90 - parce que : il paraît que la règle c’est ça : . avant je m’étais trompée / je crois que : quand on a une bonne pioche on a le droit de rejouer : .
- JUL 88 - alo(rs) ::: →
- ORT 91 - dans:: ((montre la carte d’orientation))
- JUL 89 - dans la famille du [i] ▲ ▲
- ORT 92 - on a pris la famille du [i ::] ?
- JUL 90 - j’ai envie ▲ ▲ bah oui : .
- ORT 93 - on a pas pris la famille du [i] .
- JUL 91 - ((montre une de ses cartes))
- ORT 94 - ah :: c’est la famille du :: + ((fait geste du [l], Borel-Maisonny))
- JUL 92 - [i]
- ORT 95 - ((fait geste du [l], Borel-Maisonny))
- JUL 93 - le [e]
- ORT 96 - du :: [l ::] = ((fait geste du [l], Borel-Maisonny))

<sup>105</sup> L’enfant ici dit le terme ‘perroquet’ en référence au phonème /p/ auquel il est associé (cf. image ci-dessous). Ce système d’association est lié à la méthode « La planète des alphas » qui est un outil d’aide pour l’apprentissage de la lecture.



- JUL 94 - [l] limace : .  
 ORT 97 - dans la famille du [l ::]  
 JUL 95 - j'ai envie le [lɔ̃ :] {lion} .  
 ORT 98 - je n'ai pas le : / LION : .  
 JUL 96 - ((pioche une carte)) pas [bjɔ̃pɔʃ ::] {bonne pioche} .  
 ORT 99 - ah bah ça peut pas être bonne pioche à tous les coups et heureusement : . // [...]

Il s'agit d'une activité où les locuteurs doivent demander à l'autre une carte par un énoncé ritualisé au sein duquel deux informations primordiales doivent être données : l'item souhaité et le groupe (la 'famille') de rattachement de cet item. Par exemple, si pour former la famille des animaux, il me manque le chien alors il me faudra demander la carte correspondante de la manière suivante : « Dans la famille des animaux, je voudrais le chien ». Même si la production d'un énoncé ritualisé est attendue, d'autres variantes sont acceptées par les orthophonistes.

Comme nous pouvons le constater dans l'exemple, l'aide de l'orthophoniste se situe à deux niveaux : celui de la production de l'énoncé formaté d'une part celui de l'association de l'item au groupe d'autre part. De plus, elle porte une attention particulière à ce que les productions de l'enfant soient conformes à l'usage. On note, par exemple, les reformulations phonologiques en ORT 98 'lion' et en ORT 99 'bonne pioche' produites par l'adulte.

Concernant la production d'un énoncé formaté lui-même, l'orthophoniste démarre l'activité en donnant la formulation attendue : 'alors tu vas me dire :: dans = ((montre la carte qu'elle vient de poser à côté de Julie, il s'agit d'une carte d'orientation représentant l'élément 'dans')) la famille ::' (ORT 83), 'dans :: ((montre la carte d'orientation))' (ORT 91).<sup>106</sup> Puis, suite à l'intervention de l'enfant, elle va guider l'enfant en posant des questions si des éléments sont manquants ('dans quelle famille ?' ORT 84, 'c'est la famille du son :: + ((fait le geste [p], Borel-Maisonny))' ORT 85) pour l'amener à les produire. Par ailleurs, on note également que l'enfant dit 'j'ai envie' (JUL 81, JUL 95) qui est reformulé dans la première séquence par 'et tu voudrais :: la poupée ::?' (ORT 86). Ainsi, même si la production est acceptée par l'orthophoniste, cette dernière tend à donner également un modèle de production verbale<sup>107</sup>.

<sup>106</sup> Dans le cadre de cet exemple, on peut également noter l'aide des outils employés par l'orthophoniste pour aider les enfants à la formulation.

<sup>107</sup> De plus, c'est également cette forme ('je voudrais') qui est employée par l'orthophoniste lorsqu'elle a le rôle de 'producteur'.

En ce qui concerne l'association entre l'item et sa 'famille', selon la difficulté de l'enfant, l'orthophoniste peut être amenée à intervenir comme lors de la deuxième séquence de l'extrait précédent. Par exemple, dans ce cas, l'orthophoniste va remettre en cause les propos de l'enfant par une demande de confirmation 'on a pris la famille du [i ::] ?' (ORT 93) puis simplifie la tâche en posant une question partielle sous forme d'ébauche (ORT 94) et en donnant la réponse de manière non verbale par le geste Borel-Maisonny (ORT 94 et ORT 95), enfin, elle va faire à la place de l'enfant (ORT 96) car cette dernière ne parvient pas à donner la réponse attendue. Ici, l'orthophoniste emploie diverses stratégies : 'remettre en cause les propos de l'enfant', 'simplifier une des tâches' en posant des questions et en donnant des indices gestuels et 'faire à la place de' l'enfant. Ces stratégies sont utilisées seulement pour une partie de la tâche, celle qui consiste à donner la caractéristique de la 'famille' de l'item souhaité.

Nous voulons comparer cet extrait à un autre extrait de jeu de 7 familles portant sur les syllabes d'une interaction de la même dyade - Julie et son orthophoniste - recueilli six mois après l'extrait que nous venons d'observer. C'est une manière pour nous de comparer les conduites de l'orthophoniste dans une même situation en observant les similitudes ou les éventuels changements et de voir si ses conduites en PO1 ont eu un effet sur les productions de l'enfant. Au cours de nos enregistrements, ce jeu a été réalisé par cette dyade lors de quatre sessions (PO1, PO2, PO4, PO7).

**Exemple 174 – Extrait d'une activité de langage oral de type ritualisé – Corpus de Julie (PO7)**

- ORT 118 - vas-y à toi l'honneur<sub>i</sub> nan attends<sub>i</sub> je vais commencer pour te montrer .  
excuse-moi<sub>i</sub> / dans la famille du [p] / je voudrais [pø] .
- JUL 119 - je l'ai pas .
- ORT 119 - tu n'as pas la syllabe [pø] . / alors je pioche . = ((pioche une carte)) mauvaise  
pioche . / à toi<sub>i</sub>
- JUL 120 - {dans} [s :] .
- ORT 120 - ouais .
- JUL 121 - [ka fø] .
- ORT 121 - ((écrit sur son cahier))
- JUL 122 - [sø] .
- ORT 122 - oui oui . je viens de le piocher . = ((tend la carte à Julie))
- JUL 123 - ya ! = ((prend la carte))
- ORT 123 - comme semaine . bravo .  
(4 sec)
- ORT 124 - encore à toi<sub>i</sub>
- JUL 124 - [sa] .

- ORT 125 - dans quelle famille ?  
 JUL 125 - [sa ::] .  
 ORT 126 - c'est dans la famille du : +  
 JUL 126 - [s :] .  
 ORT 127 - [s] . très bien . ((tend la carte à Julie))  
 [...] ]  
 ORT 161 - ((pioche une carte)) à toi;  
 JUL 161 - dans la famille des [e] je je j'ai : je veux le [i :] !  
 ORT 162 - tu veux quoi ?  
 JUL 162 - je veux le [l :] . //je veux [le] .  
 ORT 163 - tu veux [le] ?  
 JUL 163 - [lo] .  
 ORT 164 - alors redis-moi lequel tu veux; parce que j'ai : pas bien compris .  
 JUL 164 - [lø] .  
 ORT 165 - [la lø li lo ly le] . tu veux lequel ?  
 JUL 165 - là regarde; ((écrit avec son doigt dans le vide))  
 ORT 166 - [lø] ?  
 JUL 166 - ouais .  
 ORT 167 - je l'ai pas .  
 JUL 167 - ((pioche une carte)) mauvais pioche . = ((fait un signe de négation de la tête))  
 [...] ]  
 JUL 190 - c'est à toi; / nan c'est à moi . // dans la famille des [l] j(e) veux [li] .  
 ORT 191 - ((tend la carte à Julie))  
 JUL 191 - yé ! = ((prend la carte))  
 ORT 192 - bravo .  
 JUL 192 - dans la famille je veux [la] .  
 ORT 193 - dans quelle famille ?  
 JUL 193 - [l ::] .  
 ORT 194 - d'accord . ((tend la carte à Julie))  
 JUL 194 - merci . = ((prend la carte)) [la] moche [blãf] . la famille veut [lø] {j'ai déjà} / veut [li] . nan je l'ai .

Si on compare les deux extraits précédents (Exemple 173 et Exemple 174), deux éléments sont à noter : d'une part, la production d'un énoncé formaté par l'enfant et d'autre part, les conduites de l'orthophoniste.

En ce qui concerne la production d'un énoncé formaté, on observe que l'enfant est encore à un stade transitoire entre celui où elle a besoin d'une aide spécifique pour produire l'ensemble des informations nécessaires et celui où elle est absolument autonome. En effet, elle peut réussir à produire spontanément un énoncé formaté (JUL 161 '*dans la famille des [e] je je j'ai : je veux le [i :] !*' ou JUL 190 '*dans la famille des [l] j(e) veux [li] .*') ou produire un énoncé incomplet comme en JUL 192 '*dans la famille je veux [la]*' qui amène alors l'orthophoniste à poser une question sur l'élément manquant '*dans quelle famille ?*' (ORT

193). On remarque également qu'en JUL 161, l'enfant s'auto-reformule '*j'ai : je veux*'. On peut faire l'hypothèse que la première forme '*j'ai*' était une amorce de '*j'ai envie*' qui était souvent produit dans les précédentes séances d'observation (notamment en PO1 comme l'atteste l'Exemple 173). Cette capacité à s'auto-reformuler et à produire les éléments attendus est un bon indice de l'évolution des compétences langagières de l'enfant. Julie fait également deux demandes par une forme minimale ('*[dans] [s:]*' '*[sø]*' JUL 120 et 122 ; et '*[sa]*' JUL 124) ; la première est acceptée par l'orthophoniste (ORT 122) et suite à la deuxième, elle pose une question de manière à ce que l'enfant enrichisse sa production ('*dans quelle famille*' ORT 125 et '*c'est dans la famille du : +*' ORT 126).

S'agissant des conduites de l'orthophoniste, on note tout d'abord qu'elle n'intervient plus préalablement contrairement au premier exemple (Exemple 173) en disant explicitement de quelle manière l'enfant doit intervenir. Cependant, même si elle ne dit plus explicitement ce qu'il convient de dire, elle préfère prendre le rôle de 'producteur' en premier dans le but de présenter un exemple ou un modèle à l'enfant ('*vas-y à toi l'honneur ; nan attends ; je vais commencer pour te montrer . excuse-moi ; / dans la famille du [p] / je voudrais [pø] .*' ORT 118). Il y a donc un changement dans les conduites de l'orthophoniste. Parallèlement, on remarque qu'elle ne fait plus appel à des outils comme des cartes d'orientation pour aider l'enfant à la verbalisation et les gestes sont également moins présents. Ainsi, l'orthophoniste intervient presque toujours de manière rétrospective pour demander à l'enfant d'explicitier ses propos en donnant les informations manquantes comme par exemple '*dans quelle famille ?*'. Il semble alors qu'elle prend en charge de moins en moins la tâche même lorsque l'enfant peut présenter une difficulté, comme on peut le constater en s'intéressant à la participation de l'orthophoniste dans ce même type d'activité à travers les différentes phases d'observation. En effet, dans les activités de demandes formatées, l'orthophoniste de Julie produit en moyenne 2,04 interventions par séquence en PO1 et 1,4 intervention par séquence en PO7 (cf. Tableau 134). Il y a donc une baisse du nombre moyen d'ICL.

**Tableau 134 – Nombre total d’ICL, de séquences et nombre moyen d’ICL par séquence dans les activités de demandes formatées en fonction des séances de rééducation entre Julie et son orthophoniste**

PO	Nombre total d’ICL	Nombre de séquences	Nombre moyen d’ICL par séquence
PO1	49	24	2,04
PO2	16	11	1,45
PO4	17	11	1,54
PO7	28	20	1,4
Total général	110	66	1,67

De plus, en comparant le type d’ICL dans les activités de demandes formatées en PO1 et en PO7, on constate quelques différences. En PO1, les ICL sont principalement des questions métalinguistiques (12 sur 49 interventions), des reformulations (11/49), des demandes de confirmation (7/49) ou des évaluations positives (6/49). En PO7, les ICL sont soit des questions métalinguistiques (11/28) soit des évaluations positives (5/28) soit des reformulations (3/28). On observe donc que même si l’orthophoniste pose toujours autant de questions métalinguistiques renvoyant le plus souvent au lien entre l’item souhaité et le regroupement par une caractéristique phonologique, l’orthophoniste produit moins de reformulations et de demandes de confirmation (3/28). Il y a donc bien une évolution des pratiques langagières de l’orthophoniste qui est fortement corrélée soit à l’évolution des compétences langagières soit à la familiarisation de la tâche par l’enfant. La capacité de l’enfant à s’auto-reformuler (le passage de ‘j’ai’ à ‘je veux’, cf. Exemple 174) spontanément et à répondre de manière adéquate aux questions de l’orthophoniste sans une aide spécifique semblent être des arguments en faveur d’une évolution des compétences langagières de l’enfant.

### 3.3 BILAN : LES STRATEGIES DEPLOYEES DANS LES TACHES COMPLEXES

Les stratégies déployées dans les tâches simples et complexes se recoupent partiellement. En effet, par exemple, les stratégies de type ‘remettre en cause’ les propos des enfants, ‘proposer un modèle de production verbale’ ont également été observées. Dans les tâches simples, les stratégies sont liées les unes aux autres, tandis que dans les tâches complexes, plusieurs niveaux se chevauchent selon le nombre de sous-tâches à effectuer.

Il semble que pour toutes les tâches complexes, les orthophonistes tendent à structurer la tâche à accomplir par étapes correspondant à des sous-tâches comme dénommer puis segmenter. Cette structuration guide les enfants afin qu’ils atteignent leur objectif et au sein

de chaque étape, différentes stratégies peuvent se déployer selon la difficulté de l'enfant. Contrairement aux tâches simples, nous n'avons pas trouvé dans nos données de séquence au sein de laquelle une orthophoniste prend en charge l'intégralité de la tâche. Cependant, elle peut être amenée à réaliser une sous-tâche (souvent la première étape comme la dénomination) pour alléger la charge cognitive de l'enfant et faciliter ainsi l'accès à l'accomplissement de la tâche principale comme la segmentation phonémique.

#### 4.0 EN QUOI LES STRATEGIES DEPLOYEES PAR UNE ORTHOPHONISTE SONT-ELLES SPECIFIQUES ?

Wertsch *et al.* (1984) ont montré qu'il y avait des différences entre les conduites langagières des mères et des instituteurs en interaction avec un enfant dans une même activité. Nous pouvons alors nous demander si les conduites et les actions des orthophonistes présentent des spécificités par rapport à celles des mères. Toutefois, nous n'avons pas les moyens d'y répondre en regardant seulement des interactions orthophoniste - enfant dysphasique. Pour ce faire, il faudrait comparer les interactions que nous avons à d'autres interactions adulte - enfant dans le cadre des mêmes activités, ce qui pourrait être l'objet d'une nouvelle recherche. Toutefois, nous souhaiterions pouvoir commencer à répondre à cette question.

Pour cela, nous nous proposons de comparer, qualitativement, certaines séquences d'activités d'interactions orthophoniste-enfant dysphasique et des séquences d'interaction mère-enfant dysphasique (par la suite, corpus FNRS)<sup>108</sup>. Nous avons décidé de comparer une activité de devinette par indices mise en place par l'une des orthophonistes en séance de rééducation avec Etelle à des séquences extraites du corpus FNRS.

Même si nous ne pouvons pas contrôler l'ensemble des facteurs, nous avons pris en compte un certain nombre de critères qui permettent la comparaison entre les différents extraits à savoir : l'âge des enfants, le symptôme (dysphasie de type phonologique - syntaxique), le

---

<sup>108</sup> Le corpus qui servira à cette comparaison est tiré d'une recherche financée par le Fond National de la Recherche Suisse (FNRS ; projet 100012-124744) dirigée par Mesdames les Professeures Geneviève de Weck (Université de Neuchâtel) et Anne Salazar Orvig (Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3) et intitulée « *Interaction between SLI children and their mother in speech and language therapy setting: interactional dynamics and scaffolding* ». Celle-ci compare des interactions mère-enfant dysphasique et mère-enfant tout-venant dans trois situations : une lecture de livre, un jeu symbolique et deux situations de devinette (par indices et par questions).

sexe des enfants (féminin), l'activité en cours. Ainsi, nous comparons Etelle âgée de 7;01;28 à la 7<sup>ème</sup> séance de rééducation avec son orthophoniste et Marie âgée de 7;03;10 ans et Théa âgée de 7;02;23 ans en interaction avec leur mère dans une activité de devinettes.

#### 4.1 PRESENTATION DES DONNEES : LE CAS DES DEVINETTES PAR INDICES

Toutes les dyades participent à un jeu de devinette par indices. Dans le cadre des interactions mère-enfant, les participants avaient un ensemble d'items à faire deviner (14 items). Nous avons donc sélectionné un nombre limité de séquences pour chacune des interactions mère-enfant où l'enfant a le rôle de 'producteur' et la mère, celui de récepteur (cf. Chapitre VI, paragraphe 3.2) L'analyse se base donc sur trois extraits.

La comparaison proposée ici concerne une activité de devinette par indices. Les locuteurs doivent faire deviner à leur interlocuteur un item représenté par une image à l'aide d'indices le caractérisant et le différenciant des autres items (soit présents sur un plateau de jeu pour le corpus FNRS ; soit présents sur d'autres images en séance de rééducation). Il y a deux grandes différences entre les deux corpora. Premièrement, dans un cas, il s'agit d'une activité sur le champ sémantique des meubles, tandis que dans l'autre cas, les items soient liés à différents champs sémantiques (les moyens de locomotion, les animaux, etc.). Deuxièmement, dans le corpus FNRS, le locuteur-producteur gagne deux points s'il parvient à faire deviner l'item à son interlocuteur du premier coup et seulement un point s'il doit donner plusieurs indices tandis que dans la situation de rééducation orthophonique, aucune consigne de ce type n'a été donnée puisque le but est de formuler une devinette la plus complète possible et qu'il n'y a pas réellement de gagnant.

Présentons tout d'abord les extraits de corpus sur lesquels nous nous baserons pour montrer les éventuelles spécificités des interventions et des stratégies de l'orthophoniste.

Le premier extrait de corpus est tiré du projet FNRS. Il s'agit d'une interaction entre Marie et sa mère. Les items que l'enfant tente de faire deviner sont les suivants : *chien* (de MER 37 à MAR 24), *ballon* (de MER 44 à MAR 38), *ours* (de MAR 41 à MAR 50), *charrette* (de MER 61 à MER 65).

##### Extrait de corpus 1 - Interaction mère-enfant dysphasique en situation de jeu de devinette par indices - Corpus de Marie

MER 37 - [...] à toi !

MAR 30 - ((pioche une carte)) à toi .

- MER 38 – donne-moi un indice ;  
 MAR 31 – c'est un≠[aimal] .  
 MER 39 – une vache ?  
 MAR 32 – non .  
 MER 40 – bon deuxième indice :: .  
 MAR 33 – (il) y a ▲ i peut mordre .  
 MER 41 – un chien .  
 MAR 34 – oui . ((tout bas)) [kētāpi]\* {qu'un tant pis} . = ((avance le pion de sa mère d'une case))  
 [...] <sup>109</sup>  
 MER 44 – [...] à toi !  
 MAR 37 – ((pioche une carte)) on peut jouer . / un jouet .  
 MER 45 – un jouet :: . un ballon ?  
 MAR 38 – oui . ((fait avancer le pion de sa mère sur le plateau de jeu)) ° {le jouet/peux jouer} <sup>o2</sup> .  
 [...]  
 MAR 41 – ((pioche une carte)) c'est un jouet (7 s.) [gax] ça c'est un jouet :: = ((montre un item sur le dessin)) .  
 MER 49 – une balançoire ?  
 MAR 42 – non .  
 MER 50 – deuxième indice !  
 MAR 43 – on peut dormir (3 sec.) avec / la nuit .  
 MER 51 – ben / un livre alors !  
 MAR 44 – quoi ?  
 MER 52 – un livre ?  
 MAR 45 – non .  
 MER 53 – j(e) sais pas . allez montre-moi / j'ai perdu / vas-y montre à maman c(e) que c'est ;  
 MAR 46 – ben non . // m- mais [xogad] {regarde} (2 sec.) on peut dormi- <sup>10</sup> ▲ ▲  
 MER 54 – un jouet <sup>10</sup> qu'on peut dormir avec la nuit j(e) vois pas .  
 MAR 47 – ((rires)) dans l'herbe . (4 sec.) ici tout≠en bas .  
 MER 55 – t(u) as pas le droit de m(e) dire . ça y est j'ai perdu Marie ! // un nounours .  
 MAR 48 – pourquoi tu l(e) savais ?  
 MER 56 – parc(e) que c'est en bas .  
 MAR 49 – [tekut] // t(u) as pas vu l(e) nounours?  
 MER 57 – non . ((pioche une carte))  
 MAR 50 – oh ::: ! = ((pose sa carte))  
 [...]  
 MER 61 – et c'est toi la première . // allez à toi ;  
 MAR 54 – ((pioche une carte)) mm ::: ! = ((met les mains devant sa bouche)) ! très du :::r ! // ça roule .  
 MER 62 – tracteur ?  
 MAR 55 – non .  
 MER 63 – deuxième indice ;  
 MAR 56 – c'est ≠en bois .  
 MER 64 – une charrette ?

<sup>109</sup> Des séquences n'ont pas été considérées et retranscrites ici. Elles ont été indiquées par '[...]'. Elles correspondent aux séquences au sein desquelles les mères doivent faire la devinette et ne font donc pas partie de la comparaison que nous proposons d'effectuer.

- MAR 57 – oui . // j'avance . = ((avance le pion de sa mère))  
 MER 65 – une case . ((pioche une carte)) ça sert pour bouger la terre .

Le deuxième extrait de corpus est également tiré du projet FNRS et de l'interaction entre Théa et sa mère. L'enfant tente de faire deviner les items suivants : *ballon* (de THE 11 à THE 13), *pelle* (de THE 23 à THE 26), *parasol* (de MER 34 à THE 43), *canard* (de THE 66 à MER 66).

**Extrait de corpus 2 - Interaction mère-enfant dysphasique en situation de jeu de devinette par indices -  
 Corpus de Théa**

- THE 11 - {à moi} . = ((repioche la carte qu'elle avait reposée sur le tas)) alors [tetete] rond . = ((mime un rond avec l'index))  
 MER 6 - c'est rond ?  
 THE 12 - oui .  
 MER 7 - c'est un ballon ?  
 THE 13 - oui / alors tu peux [adâte] ▲ ((s'adresse à EXP)) [tɛ] ▲▲ = ((se désigne avec le doigt sur la poitrine))\*  
 [...] <sup>110</sup>  
 THE 23 - à moi ?  
 MER 18 - à toi .  
 THE 24 - ((tire une carte)) {xxx} [tɛtɛtoz] [ɛkɛkə] ▲ attends ; [dowa] . ((regarde sa carte)) / [sekɛtəto] qu'on [kɔd] .  
 MER 19 - une pelle ?  
 THE 25 - ((regarde sa carte puis la montre à MER))  
 MER 20 - tu peux avancer . / °t(u) es en train d(e) gagner<sup>o1</sup> / puis(que) tu m(e) donnes  
 THE 26 - °((avance de deux cases et donne sa carte à MER))<sup>o1</sup>  
 MER - des bons indices . = ((prend la carte et la pose au bord de la table)) / alors à moi = ((tire une carte))  
 [...]
   
 MER 34 - vas-y / fais moi d(e)viner comme ça t(u) avances ;  
 THE 42 - attends ; euh / [tɛtɛtoz] qu'on peut mettre . = ((pointe le haut du plateau))  
 MER 35 - un parasol .  
 THE 43 - oui . = ((pose sa carte sur le bord du plateau))  
 [...]
   
 THE 66 - {xxx} / c'est : / c'est un p(e)tit peu [ɥud] . = ((se tourne et regarde sa carte))  
 MER 59 - un livre ?  
 THE 67 - non .  
 MER 60 - ((doucelement)) bon tant pis . \*  
 THE 68 - attends ; {mais} [tɛɥud] [tɛ] un p(e)tit peu [dɛɥ] .  
 MER 61 - la brouette ?  
 THE 69 - [tɛɥud] / [tɛdɛɥ] / [dø] .  
 MER 62 - l'avion ?  
 THE 70 - [tɛɥud] bleu [don] [dɛɥ] or- ▲  
 MER 63 - des fleurs ?

<sup>110</sup> Idem.

- THE 71 - ((chuchote)) non .\* / [tɛ] dans [tɛ] [tɛ :] dans le milieu où (il) y a {xxx} ▲  
 [tɛ] dans le milieu . = ((montre une partie du plateau)) / [tɛ] pas dans la [mɛdɔ̃]. =  
 ((pointe la maison)) mais c'est [is-] à pa(r)ti(r) de [ia] . = ((délimite une partie du  
 plateau avec sa main et son doigt)) / et pis [oti] de [ia] . = ((délimite une partie du plateau  
 en traçant une ligne avec son doigt)) / [tɛdø] et [tɛdø] . / [tɛdø] {xxx} . ((délimite le  
 centre du plateau avec ses deux bras))
- MER 64 - le canard ?
- THE 72 - là ? ((pointe sur le plateau))
- MER 65 - ouais .
- THE 73 - et ouais . = ((pose sa carte)) / [də] peux [adãte] de [tõbiẽ] ?
- MER 66 - un . ((met la carte sur le tas))

Le troisième extrait est tiré d'une interaction entre Etelle et son orthophoniste. Il s'agit d'une activité de devinette par indices à partir d'items constituant le champ lexical des 'meubles'. Deux items sont concernés par l'extrait présenté : *bibliothèque* (de ORT 383 à ORT 387) et *commode* (de ETE 382 à ETE 398).

**Extrait de corpus 3 - Interaction orthophoniste-enfant dysphasique dans une activité de devinette par indices - Corpus d'Etelle (PO7)**

- ORT 383 - ah tu me la montres pas . ne me la montre pas; hein ? = ((cache ses yeux)) tu dois  
 me la faire deviner;
- ETE 375 - [lala] des livres . / on met dans des g(r)ands meubles . = ((fait un large geste  
 circulaire de la main)) on peut lire . on met met dans des des cubes tout carré =  
 ((fait un carré avec sa main, fait le contour de la forme souhaitée)) avec plein de livres .
- ORT 384 - et les livres on les met sur quoi ?
- ETE 376 - sur un par un .  
 (1 sec)
- ORT 385 - sur des :: étagères . = ((fait des gestes horizontaux de la main)) c'est ça ?
- ETE 377 - oui : .
- ORT 386 - d'accord . / je pense que ton meuble que t(u) essaies de me faire deviner c'est  
 une :: / bibliothèque .
- ETE 378 - ((montre sa carte et la pose sur la table))
- ORT 387 - bravo .  
 [...]
- ETE 382 - ((choisit une carte))
- ORT 391 - tu me montres pas; hein ? = ((en fermant les yeux))  
 (3 sec)
- ETE 383 - tu {xxx} . = ((pioche une carte))
- ORT 392 - tu triches pas . hein ? t(u) en prends un;
- ETE 384 - euh vois rien déjà / pour commencer . = ((décale la carte qu'elle a sur la planche de  
 jeu)) // c'est un immeuble qui avait trois ▲▲ = ((montre trois de ses doigts))
- ORT 393 - c'est un Immeuble ?
- ETE 385 - oui :!

- ORT 394 - un Immeuble ? une grande maison ? = ((dessine le contour d'un immeuble avec ses mains))
- ETE 386 - nan .  
(2 sec)
- ORT 395 - un : + ((fait le geste articulatoire du son [m]))
- ETE 387 - meuble .
- ORT 396 - d'accord . c'est un meuble .
- ETE 388 - qui a trois / trois . // trois . ((en chuchotant)) ah oui . \* = ((retourne sa planche de jeu en regardant l'orthophoniste))
- ORT 397 - j'ai le même de toute façon . = ((en lui montrant sa planche de jeu)) t'inquiète pas ;
- ETE 389 - trois :: →
- ORT 398 - qui a trois quoi ?
- ETE 390 - trois : → ((mime l'action de tirer))
- ORT 399 - ah :! qu'est-ce que tu fais là ? = ((pointe du doigt le geste d'Etelle)) avec ta main ? = ((mime l'action de tirer))
- ETE 391 - armoire ?
- ORT 400 - nan . qu'est ce que tu fais avec ta main là ? regarde ; tu viens de le faire ça . = ((mime de nouveau l'action de tirer))  
(1 sec)
- ORT 401 - donc tu : + ((mime l'action de tirer et fait le geste articulatoire des sons [ti]))
- ETE 392 - tires .
- ORT 402 - bah voilà . alors il a trois : +
- ETE 393 - placard ?
- ORT 403 - non non non . qu'est-ce que tu viens de dire ? il a ▲ c'est un meuble qui a trois + ((mime l'action de tirer))
- ETE 394 - tiroirs ?
- ORT 404 - bah voilà . qui a trois tiroirs . = ((fait un signe de confirmation de la tête)) d'accord . et alors tu peux m'expliquer un peu plus parce que moi je sais pas .
- ETE 395 - parce que on met ▲ ▲
- ORT 405 - ça peut être un bureau = ((montre l'image sur la planche de jeu)) ça peut être plein de choses . tu vois ?
- ETE 396 - on met des habits .
- ORT 406 - ah ::! d'accord . dans lequel on met des habits . d'accord . je pense que c'est une : commode : .
- ETE 397 - ((tout bas)) co :- ▲ \* oui gagné ! = ((lance la carte vers l'orthophoniste))
- ORT 407 - c'est ça ? ((ramasse la carte et la regarde)) oui :! = ((la pose sur la planche de jeu)) t(u) as très bien décrit . bravo .
- ETE 398 - ((plus bas et en chantant)) oh gagné :: . \*

## 4.2 RESULTATS COMPARATIFS

Nous présentons les résultats de l'analyse des stratégies déployées par les adultes visant à aider les enfants à accomplir la tâche de devinette. Les mêmes analyses ont été effectuées pour les trois extraits. Nous avons donc segmenté l'interaction en séquences en fonction de

l'item ciblé et nous avons fait les analyses nécessaires pour la comparaison conformément à ce que nous avons pu décrire dans le cadre de ce chapitre<sup>111</sup>.

Pour analyser les stratégies déployées par les adultes, nous avons considéré les mêmes stratégies que celles décrites au paragraphe précédent (cf. 1.2). Toutefois, nous avons pris en compte une autre stratégie suite à l'analyse des interactions mère-enfant qui est spécifique à la situation de devinette par indices. Nous avons considéré les demandes d'un nouvel indice comme une stratégie qui permet à l'enfant de réaliser la tâche. En effet, la tâche langagière que doit accomplir l'enfant est de produire une devinette et de faire deviner l'item à son interlocuteur. Tant que l'interlocuteur n'a pas deviné l'item dont il est question, alors les enfants se doivent de donner de nouveaux indices. Les demandes de nouveaux indices de la part des adultes structurent la tâche<sup>112</sup>.

Pour observer les stratégies déployées par les adultes, nous allons tout d'abord regarder si les adultes emploient des stratégies (cf. Tableau 135) et lorsqu'ils en emploient, nous nous interrogerons sur la présence ou non de combinaisons de plusieurs stratégies (Cf. Tableau 136) et sur les types de stratégies déployées (cf. Tableau 137).

**Tableau 135 – Séquences au sein desquelles les adultes emploient une stratégie ou non en fonction des dyades**

Dyade	Nombre total de séquences	Séquences où l'adulte emploie une stratégie	Séquences où l'adulte n'emploie pas de stratégie
Orthophoniste – Etelle	2	2	0
Mère – Marie	4	3	1
Mère - Théa	4	1	3

Sur l'ensemble des séquences, l'orthophoniste d'Etelle emploie à chaque fois une ou plusieurs stratégie(s) tandis que la mère de Théa emploie une stratégie dans une seule séquence sur 4. La mère de Marie s'inscrit le plus souvent dans des séquences où elle met en

<sup>111</sup> Nous avons réalisé la même démarche méthodologique avec le corpus FNRS en analysant toutes les interventions des locuteurs notamment pour observer les caractéristiques conversationnelles des dyades. Les résultats ne sont pas reportés ici pour alléger la lecture. Nos analyses ont mis en évidence des profils différents : les mères occupent un espace discursif moins important que les orthophonistes (tant par rapport à la participation verbale que par rapport à la longueur des séquences et au nombre d'interventions par séquence).

<sup>112</sup> Cette stratégie a également été considérée car c'est ce qui structure principalement les séquences au sein des dyades mère-enfant.

place une / des stratégie(s) (3 séquences sur 4 séquences)<sup>113</sup>. Si l'orthophoniste d'Etelle et la mère de Marie s'inscrivent dans des séquences au sein desquelles elles sont amenées à employer des stratégies, il sera intéressant de voir si ce sont les mêmes types de stratégies qui sont mises en place. Les séquences où aucune stratégie n'est employée par la mère de Théa sont toutes des séquences où l'enfant produit une forme non conventionnelle. Il semblerait que dès lors qu'il y a une intercompréhension entre les participants, la mère de Théa ne propose pas de reformulation (cf. Exemple 175) tandis qu'elle reformule lorsqu'elle souhaite confirmer son interprétation de l'énoncé de l'enfant (cf. MER 6, Exemple 176).

**Exemple 175 – Séquence ‘une pelle’ – Corpus de Théa (FNRS)**

- THE 23 - à moi ?  
 MER 18 - à toi .  
 THE 24 - ((tire une carte)) {xxx} [tɛtɛsoz] [ɛkɛkə] ▲ attends j [døwa] . ((regarde sa carte)) / [sekɛtəto] qu'on [kɔd] .  
 MER 19 - une pelle ?  
 THE 25 - ((regarde sa carte puis la montre à MER))  
 MER 20 - tu peux avancer . / °t(u) es en train d(e) gagner<sup>o1</sup> / puis(que) tu m(e) donnes des bons indices . = ((prend la carte et la pose au bord de la table)) /  
 THE 26 - °((avance de deux cases et donne sa carte à MER))<sup>o1</sup>

**Exemple 176 – Séquence ‘le ballon’ – Corpus de Théa (FNRS)**

- THE 11 - {à moi} . = ((repioche la carte qu'elle avait reposée sur le tas)) alors [tɛtɛtɛ] rond . = ((mime un rond avec l'index))  
 MER 6 - c'est rond ?  
 THE 12 - oui .  
 MER 7 - c'est un ballon ?  
 THE 13 - oui / alors tu peux [adãtɛ] ▲ ((s'adresse à Exp)) [tɛ] ▲ ▲ = ((se désigne avec le doigt sur la poitrine))\*

Précédemment, nous avons déjà noté que les orthophonistes n'employaient pas de stratégies lorsque les enfants ne présentaient pas de difficultés ou lorsqu'ils produisaient une forme non conforme à l'usage. Nous constatons que c'est également le cas pour les mères.

Regardons désormais le nombre de stratégies déployées par séquence (cf. paragraphe : 1.2.3).

<sup>113</sup> La séquence au sein de laquelle la mère de Marie ne produit pas de stratégie est une séquence où l'enfant est sans difficulté.

**Tableau 136 - Stratégies uniques ou multiples employées par les adultes en fonction des dyades**

Dyade	Stratégie unique	Stratégie multiple	Nombre total de séquences où l'adulte emploie une stratégie
Orthophoniste – Etelle	0	2	2
Mère – Marie	3	0	3
Mère - Théa	1	0	1

Nous remarquons que les orthophonistes emploient toujours des stratégies multiples combinant deux ou plusieurs stratégies (2 séquences sur 2 séquences) tandis que les mères produisent toujours une seule stratégie au sein des séquences (stratégie unique).

**Tableau 137 – Types de stratégies déployées par les adultes en fonction des dyades**

Dyade	Demander un nouvel indice	Présenter un modèle de production verbale	Simplifier et Présenter un modèle	Remettre en cause - Simplifier - Présenter un modèle – Demander un nouvel indice
Orthophoniste - Etelle			1	1
Mère – Marie	3	0		
Mère - Théa		1		

S'agissant du type de stratégies, on constate que les profils des mères et de l'orthophoniste diffèrent. En effet, la mère de Marie emploie toujours la même stratégie, elle relance la tâche en demandant un nouvel indice à sa fille ('*donne-moi un indice j'*' MER 38, '*deuxième indice !*' MER 50, '*deuxième indice !*' MER 63) et la mère de Théa offre un modèle de production verbale à sa fille. L'orthophoniste emploie des stratégies qui concernent davantage la mise en mots de la devinette par des simplifications notamment ou par la remise en cause de l'usage d'un terme par l'enfant (cf. l'emploi du terme 'immeuble' à la place de 'meuble' par l'enfant, Extrait de corpus 3).

Même si dans notre analyse première des stratégies déployées par les orthophonistes nous n'avons pas considéré les cas de demandes de nouvel indice comme une stratégie, l'orthophoniste d'Etelle en produit une (cf. ORT 404 '*et alors tu peux m'expliquer un peu plus parce que moi je sais pas .*', Exemple 177).

**Exemple 177 – Extrait de la séquence 'la commode' – Corpus d'Etelle (PO7)**

- ORT 404 - bah voilà . qui a trois tiroirs . = ((fait un signe de confirmation de la tête)) d'accord .  
 et alors tu peux m'expliquer un peu plus parce que moi je sais pas .  
 ETE 395 - parce que on met ▲▲

- ORT 405 - ça peut être un bureau = ((montre l'image sur la planche de jeu)) ça peut être plein de choses . tu vois ?  
 ETE 396 - on met des habits .  
 ORT 406 - ah ::! d'accord . dans lequel on met des habits . d'accord . je pense que c'est une : commode : .

Par ailleurs, on note également que l'orthophoniste justifie cette demande 'ça peut être un bureau = ((montre l'image sur la planche de jeu)) ça peut être plein de choses . tu vois ?' (ORT 405). On voit donc bien la différence entre la conduite de l'orthophoniste et celle de la mère : la demande de l'orthophoniste n'a pas pour seul but d'avoir une nouvelle information mais elle est formulée également pour que l'enfant prenne conscience de la nécessité de donner un nouvel indice de manière à ce que l'énoncé de devinette soit le plus complet possible et efficace pour que l'interlocuteur puisse trouver l'item. On peut affirmer que cette conduite est spécifique à l'orthophoniste. En effet, nous avons effectué une vérification sur l'ensemble du corpus FNRS en considérant à la fois les mères des enfants tout-venant et les mères des enfants dysphasiques. Les mères font des demandes de nouveaux indices mais elles justifient rarement cette demande. Nous avons recensé seulement trois interventions accompagnées d'une justification de la demande produites par deux mères sur un total de 37 dyades mère-enfant : la mère d'un enfant dysphasique de 6 ans '*il faut que tu me donnes un nouvel indice / parce que j'ai pas trouvé là .*' et '*donne-moi un nouvel indice pour que j'essaie de trouver ce que c'est.*' (MER 8 et MER 15 du corpus d'Er\*\*\*, FNRS) et la mère d'un enfant tout-venant de 7 ans '*mais faut que tu me dises sinon je peux pas deviner / si tu me donnes pas d'indices*' (MER 71, corpus de Dam\*\*\*, FNRS). Sinon, l'ensemble des mères produisent des demandes d'indices sous la forme d'un ordre de type '*donne-moi un autre indice<sub>j</sub>*' ou '*il faut que tu me donnes un nouvel indice<sub>j</sub>*' sans justification. Il serait intéressant de voir dans le cadre d'autres interactions orthophoniste-enfant si cette conduite apparaît toujours comme spécifique aux orthophonistes.

En observant le type de stratégies mises en place par les adultes, on constate que les mères gardent un positionnement d'interlocuteur dans le rôle de récepteur tandis que l'orthophoniste aide davantage l'enfant en l'orientant et en prenant en charge certains éléments. En ce sens, Etelle prend davantage appui sur le discours de l'orthophoniste pour construire conjointement l'énoncé de devinette alors que lors des interactions mère-enfant, les participants gardent leur propre rôle.

Enfin, pour finir, nous ne pouvons pas affirmer que les orthophonistes mettent en place des stratégies spécifiques car les données sur lesquelles repose notre travail sont trop peu nombreuses (en nombre de séquences à analyser et de dyades, ainsi qu'en type d'activité). Toutefois, ces résultats tendent à suggérer que, de par leurs inscriptions dans une situation à visée thérapeutique, les orthophonistes déploient des stratégies diverses qui sont mises en place dans l'objectif d'aider l'enfant dans une tâche langagière alors que les mères peuvent être centrées davantage sur le jeu, la conversation ou l'intercompréhension. Par exemple, l'objectif de la mère est de trouver l'item décrit par l'enfant comme nous pouvons le constater par les propositions de réponse sous forme interrogative (cf. Extrait de corpus 1, MER 39, MER 45, MER 49), les demandes d'indices (cf. Extrait de corpus 1 MER 40, MER 50) ou les aveux d'échec (MER 55). En revanche, l'orthophoniste n'a pas pour objectif de gagner un jeu, mais de montrer à l'enfant ce qu'il convient de faire dans une activité spécifique comme réaliser une description complète de l'item (cf. ORT 404, ORT 405) et les manières de formuler la devinette qui sont marquées par les retours sur la production verbale de l'enfant (cf. notamment en ORT 384 ou en ORT 385). Ceci est confirmé par les résultats de l'étayage linguistique des mères de Théa et de Marie dans l'ensemble des activités recueillies. Le tableau ci-dessous présente le pourcentage des interventions étayantes au niveau linguistique en fonction des situations (devinette par indices et par questions, jeu symbolique et lecture de livre). Pour la dyade de Marie et sa mère, nous n'avons pas les données correspondantes à l'activité de jeu symbolique car elles étaient inaudibles et donc non analysables.

**Tableau 138 – Interventions étayantes au niveau linguistique en fonction des situations**

	Autres interventions	Interventions étayantes
<b>Mère de Marie</b>	<b>96,90%</b>	<b>2,92%</b>
Devinette par indices	100,00%	0,00%
Devinette par questions	99,17%	0,55%
Lecture de livre	82,50%	17,50%
<b>Mère de Théa</b>	<b>92,72%</b>	<b>7,17%</b>
Devinette par indices	99,10%	0,90%
Devinette par questions	90,72%	9,28%
Jeu symbolique	93,66%	6,04%
Lecture de livre	90,38%	9,62%
<i>Total général</i>	<i>94,26%</i>	<i>5,60%</i>

Les résultats montrent qu'en effet, les mères prennent en charge les situations de manière différente. Par exemple, la situation de lecture de livre est celle où les mères produisent le

plus d'interventions étayantes. Cette situation est davantage centrée sur le langage et la construction cohérente d'une histoire. Ainsi, elles étayaient plus leur enfant dans cette situation (respectivement, 17,50% et 9,62%) que dans l'activité de devinette par indices (respectivement, 0% et 0,90%). Nous ne pouvons donc pas dire que les mères ne sont pas étayantes vis-à-vis de leurs enfants par opposition aux orthophonistes. C'est la manière de s'inscrire dans la situation et la définition que les locuteurs ont de celle-ci qui est différente.

## 5.0 DISCUSSION

L'objectif de ce chapitre était de caractériser plus globalement les activités des orthophonistes en dialogue. Cette analyse a permis de montrer que les interventions des orthophonistes peuvent être analysées en termes de stratégies. Ces stratégies ont comme objectif d'aider les enfants dans l'accomplissement d'une tâche langagière lorsqu'ils sont en difficulté. En effet, quel que soit le degré de difficulté des enfants, les orthophonistes interviennent toujours par une forme d'assistance au sein d'une séquence donnée. Cette aide correspond à une action guidée par les hypothèses des orthophonistes. On peut voir chaque séquence comme un format (Bruner, 1983a), comme un microcosme social et interactionnel, où chaque locuteur interprète les actions de l'autre et en donne un sens dans l'interaction. Ce format est récurrent dans les interactions orthophoniste-enfant et il est fortement ritualisé.

Suite à l'analyse des données, cinq stratégies ont été dégagées : 'présenter un modèle de production verbale', 'simplifier la tâche', 'remettre en cause du discours de l'enfant', 'montrer explicitement comment faire' et 'faire à la place de'. La stratégie de type 'montrer explicitement comment faire' a été employée par une seule orthophoniste et dans le cadre d'une activité particulière. L'analyse révèle donc que seules quatre stratégies sont utilisées par toutes les orthophonistes quelle que soit l'activité en cours. En outre, elles mobilisent ces stratégies de manière semblable face aux enfants et face à leurs difficultés. Il s'agit donc de pratiques communes aux orthophonistes renvoyant ainsi à une *communauté de pratiques* (Lave & Wenger, 1991). Cette communauté unit socialement des membres à travers leur participation et leur engagement en donnant un sens commun et partagé à leurs actions (Wenger, 1999) et en ayant un répertoire de pratiques et de stratégies partagé. Par ailleurs, ces formes d'assistance peuvent être combinées ('stratégie multiple'). Le plus souvent, la stratégie de type 'simplifier la tâche' est suivie soit d'une stratégie de type 'faire à la place

de', ce qui signifie que la première stratégie n'a pas abouti, soit d'une stratégie de type 'présenter un modèle de production verbale' ce qui signifie que la première stratégie a permis à l'enfant d'accomplir partiellement la tâche en produisant une forme non conventionnelle. Le recours à de multiples stratégies au sein d'une même séquence dépend fortement des productions et des réactions des enfants.

Les stratégies déployées par les orthophonistes s'inscrivent dans des schèmes d'action qui sont porteurs de sens pour les enfants *in situ*. Ces schèmes d'action renvoient à la façon d'agir et aux stratégies déployées de manière organisée et ritualisée. Les traces de ces actions sont visibles dans l'interaction. De plus, les stratégies étant employées fréquemment et de manière structurée, elles sont donc prévisibles pour l'enfant. Par exemple, lorsqu'une orthophoniste remet en cause les propos d'un enfant, ce dernier interprète cette intervention comme un indice de la non conformité de la production précédente (au niveau de la forme ou du contenu).

L'usage de stratégies dans le discours des orthophonistes amènent ces dernières à avoir différentes relations ou rapports de place avec leur partenaire (R. Vion, 1996). La situation de rééducation orthophonique a un cadre situationnel dominant de nature institutionnelle où l'orthophoniste est considérée comme la spécialiste. Toutefois, ce cadre ne la contraint pas à agir ou à parler d'une seule manière comme le prouve la diversité des stratégies déployées.

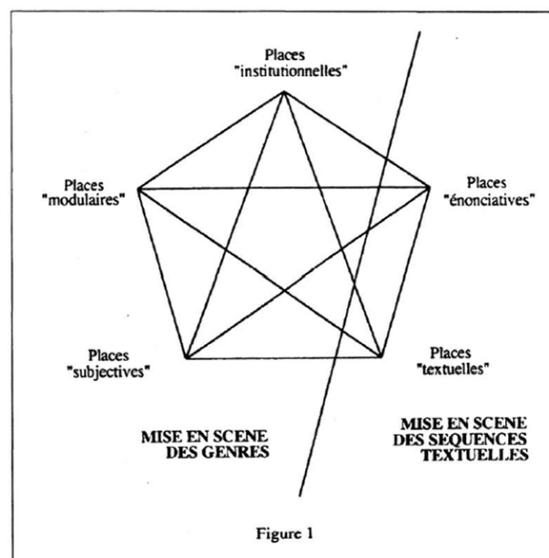
R. Vion (1995, 1999) considère que la relation sociale et la relation interlocutive existant dans une interaction verbale et gérées par les locuteurs créent un jeu de positionnement qui se joue à travers cinq types de places (cf. Figure 8) :

- les places institutionnelles définissant la situation et le cadre interactif (comme par exemple, la relation patient/médecin ou enseignant/étudiant),
- les places modulaires développant localement d'autres types d'interactions qui sont différents de celui de la situation [par exemple, un module de type conversation (relation symétrique) dans le cadre d'une consultation médecin / patient (relation complémentaire)],
- les places subjectives permettant aux locuteurs de construire leurs images d'eux-mêmes (par exemple, expert/non expert ou faible / fort),

- les places textuelles ou discursives (R. Vion, 2001) permettant d'accomplir des tâches cognitivo-langagières (par exemple, narrateur / narrataire, ou descripteur / allocutaire),
- et les places énonciatives des locuteurs par rapport à leurs énoncés à partir de la distinction entre locuteur et énonciateur.

Vion (1995, 1999) montre donc que les relations qui existent entre deux locuteurs ne sont pas uni-latérales et qu'elles sont bien plus complexes.

Figure 8 - Modèle d'analyse du dialogue tiré de R. Vion (1999 : 105)



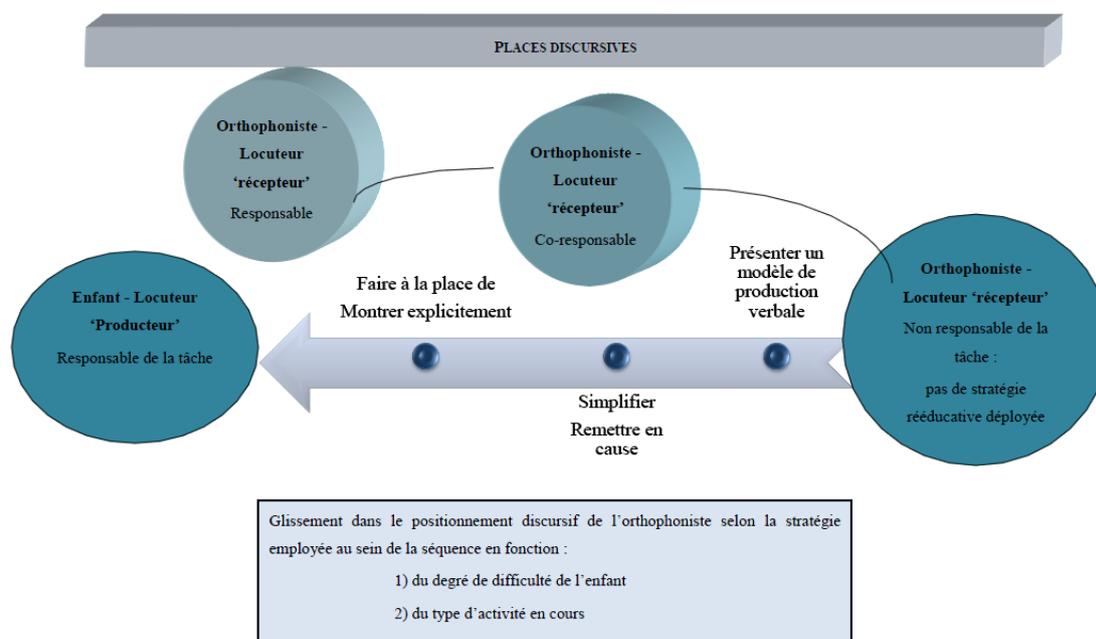
Par le langage, les locuteurs créent des relations à travers différentes places inter-reliées. Celles-ci construisent un « espace discursif ». En ce sens, elles permettent de considérer les types de discours et leurs particularités. Elles sont toutes en inter-relation. Ainsi le discours est en perpétuelle construction selon les relations créées entre les places. Le changement d'une de ces places aura pour conséquence des modifications sur les autres.

La question des places textuelles semble pertinente pour réfléchir à la question des stratégies déployées. Selon R. Vion (1995), avec les places discursives, on se situe à un niveau moins global, celui de la séquence, contrairement aux places sociales (institutionnelles, modulaires et subjectives). Il définit la séquence comme « *un moment interactionnel organisé autour d'une même fonctionnalité* » (*Ibid.* : 184), avec un rapport de place le plus souvent complémentaire. De plus, les places textuelles ou discursives sont définies par l'auteur de la manière suivante : « *celles qui permettent aux sujets de gérer les diverses tâches cognitivo-*

discursives comme la narration, la description, l'argumentation, etc. Lorsqu'un sujet se positionne en narrateur, il construit un rapport de place interlocutif, narrateur / narrataire, qui constitue l'une des positions qu'il occupe simultanément, en tant que locuteur comme en tant que scripteur. » (R. Vion, 1999 : 107) Nous considérons qu'en situation de rééducation orthophonique, les places discursives peuvent être également observées au niveau de la séquence telle que nous l'avons définie (cf. Chapitre VI, paragraphe 3.2). En effet, au sein d'une séquence, chaque locuteur a son propre rôle (producteur vs. récepteur). Le locuteur 'producteur' est celui qui est responsable de la tâche linguistique pour un item cible particulier et le locuteur 'récepteur' est celui qui écoute. En ce sens, les places discursives des locuteurs, pour chaque séquence, sont (*a priori*) complémentaires et la tâche linguistique doit être monogérée par le locuteur 'producteur'. Toutefois, lorsque le locuteur 'producteur' est l'enfant dysphasique, il peut présenter des difficultés et avoir, par conséquent, une influence sur les places discursives construites par les locuteurs et notamment l'orthophoniste.

Ainsi, les places discursives des locuteurs dans les séquences où l'enfant est 'producteur' et l'orthophoniste 'réceptrice' ne sont pas figées.

Figure 9 – Places discursives des locuteurs dans les séquences où l'enfant est 'producteur' et l'orthophoniste 'réceptrice'



Lorsque l'enfant accomplit de manière autonome la tâche, les places des locuteurs sont complémentaires : l'enfant réalise la tâche et en a la responsabilité alors que l'orthophoniste n'en a pas la responsabilité. Cependant, elle peut évaluer ou réagir à la participation de l'enfant. En revanche, lorsque l'enfant a des difficultés pour accomplir la tâche, il y aura un glissement de la position de l'orthophoniste vers la place discursive de l'enfant en prenant en charge une partie ou l'intégralité de la tâche. Dans ce cas, les places discursives des locuteurs ont tendance à s'inverser : plus l'enfant a des difficultés, plus l'orthophoniste va prendre en charge le rôle de l'enfant. Lorsqu'avec l'aide de l'orthophoniste, l'enfant parvient à accomplir la tâche, alors celle-ci a été réalisée de manière co-construite avec l'assistance de l'adulte. On note donc bien que les places discursives des locuteurs ne sont pas figées préalablement mais se construisent au fur et à mesure de l'activité en fonction des perspectives d'action et d'assistance de l'orthophoniste.

Ainsi, l'orthophoniste occupe soit *une position de 'locuteur - récepteur'* (non responsable de la tâche) lorsqu'elle n'emploie pas de stratégie rééducative visant à aider l'enfant ou que ce dernier ne présente pas de difficulté, soit *une position de 'locuteur- récepteur' co-responsable de la tâche* en simplifiant la tâche verbale, en remettant en cause le discours de l'autre, soit *une position où elle tend à prendre celle de l'enfant en prenant en charge la responsabilité* de la tâche en montrant ce qu'il convient de faire ou en faisant à la place de l'autre. Il y a donc un continuum des stratégies déployées par l'orthophoniste qui modifie les places discursives des locuteurs selon les relations interlocutives qui se mettent en place. De plus, il y a un équilibre entre une position construite *a priori*, comme poser des questions pour aider l'enfant, et une dynamique qui est créée *in situ* dans le dialogue à partir de ce que fait l'enfant, comme reformuler ou remettre en cause ses propos.

Dans le cas de la proposition d'un modèle verbal, il nous semble que la question des places discursives est plus délicate.

Considérons deux exemples extraits d'une activité de création de phrase (Exemple 178) et d'une activité de dénomination (Exemple 179).

**Exemple 178 – Stratégie de type 'présenter un modèle de production verbale' – Corpus d'Etelle (PO2)**

- ORT 86 - tu me fais une phrase avec le mot rideau;  
 ETE 84 - le rideau c'est tout [ʁuz] {rose / rouge} . / le rideau est / une couleur rose .  
 ORT 87 - d'accord . est D'une couleur ro :se  
 ETE 85 - rose .

ORT 88 - ou est DE LA couleur / rose .

ETE 86 - rose .

**Exemple 179 – Stratégie de type ‘présenter un modèle de production verbale’ - Corpus d’Etelles (PO6)**

ORT 361 - comment ça s’appelle ? qu’est-ce qu’i(l) y a à l’intérieur ? = ((montre l’image))

ETE 346 - un [nwao] {noyau} un noyau .

ORT 362 - un no :yau . = ((fait le geste Borel-Maisonny [n])) un noyau .

Au sein de ces deux exemples, l’enfant accomplit la tâche de manière autonome et la prend donc en charge. Toutefois, on note que les productions de l’enfant sont non conventionnelles et sont reformulées par l’orthophoniste immédiatement (ORT 87, 88 de l’Exemple 178 et ORT 362 de l’Exemple 179). Il s’agit d’une stratégie employée par l’orthophoniste pour apporter un modèle à l’enfant. Toutefois, dans le cadre de cette stratégie, elle ne prend pas la responsabilité de la tâche. On note ainsi par exemple qu’elle peut évaluer positivement la manière dont l’enfant accomplit la tâche et proposer une reformulation (cf. ORT 87, Exemple 178). En reformulant, l’orthophoniste se positionne en tant qu’interlocuteur et en tant qu’expert. On peut alors se poser la question suivante : Lorsque l’orthophoniste remet en cause la forme produite par l’enfant, les places discursives des locuteurs sont-elles modifiées ? Nous considérons que oui dans le sens où l’adulte fait un travail spécifique sur la forme produite par l’enfant vers la recherche de la forme conventionnelle et tant que la forme conventionnelle n’est pas produite (que ce soit par l’adulte ou par l’enfant), la tâche n’est pas considérée comme réalisée. Reprenons un exemple déjà discuté dans le cadre de ce chapitre :

**Exemple 163- Séquence ‘les lacets’, activité de dénomination - Corpus d’Etelles (PO3)**

ORT 131 - et ici ? = ((tend l’image à Etelle))

ETE 120 - ((prend l’image))

ORT 132 - tu te souviens ce que c’est ?

ETE 121 - des [nase] {lacets} .

ORT 133 - des :: / [nase] ?

ETE 122 - nan .

ORT 134 - des : +

ETE 123 - [lese] {lacets} .

ORT 135 - ((pointe du doigt ce qui est écrit dans l’en-tête de la première colonne, [la]))

ETE 124 - la :- / -cets . lacets .

ORT 136 - ((met de la colle sur une nouvelle image)) lacets . = ((fait un signe de confirmation)) c’est des lacets .

L’enfant réalise sans difficulté la tâche de dénomination (ETE 121) mais en produisant une forme non conventionnelle. Cette forme est remise en cause par l’orthophoniste par une demande de confirmation (ORT 133). On remarque que la séquence s’arrête à partir du

---

moment où l'enfant produit la forme conventionnelle (ETE 124) et que l'orthophoniste confirme et reprend cette forme (ORT 136). L'activité ici porte explicitement sur des mots constitués de la syllabe [la]. Ainsi, le travail effectué pour produire la forme conventionnelle et pour accomplir la tâche est fortement lié à cette production. Dans cette séquence, l'orthophoniste, à travers l'aide apportée à l'enfant, change de place discursive en étant co-responsable de la dénomination.

Dans les séquences où l'enfant est producteur et l'orthophoniste réceptrice, les places discursives tendent à se modifier selon le degré de difficulté de l'enfant, selon le type d'activité en cours et selon le type de stratégies déployées par les orthophonistes. Ces dernières peuvent se positionner en tant que interlocuteur-expert : non responsable, co-responsable ou responsable de la tâche à accomplir selon le degré d'assistance apportée. Ainsi, même si les places discursives dans des activités structurées sont pré-construites, elles se créent *in situ* et dans la dynamique de la relation interlocutive.

En comparant des interactions mère-enfant dysphasique et orthophoniste-enfant dans le cadre d'une activité de devinette par indices, la spécificité des stratégies déployées par les orthophonistes a été mise en évidence. Ces dernières emploient des stratégies qui se centrent sur la mise en mot de la devinette tandis que les mères relancent davantage l'activité et restent dans leur rôle. De manière générale, quelle que soit l'activité en cours (constituée d'une tâche simple), les orthophonistes prennent rarement en charge l'intégralité de la tâche, contrairement à ce qui a été montré dans les recherches de Wertsch et de ses collaborateurs sur les conduites des mères. Les orthophonistes simplifient le plus souvent la tâche en orientant les enfants par des ébauches ou en proposant des indices, par exemple. Comme Wertsch *et al.* (1984) l'ont montré en observant les conduites des institutrices, les orthophonistes réalisent rarement la tâche à la place de l'enfant. Elles tendent à devenir co-responsables de la tâche dans un premier temps en l'étayant, puis, en dernier ressort, elles la prennent en charge. Leurs conduites s'inscrivent donc dans un processus dynamique - non figé - qui est toujours adapté à la fois à la tâche langagière en cours ainsi qu'aux difficultés et aux compétences des enfants. C'est également ce qu'a pu décrire Matthey (1996/2003) lors de l'analyse des pannes dans la restitution des récits produits par des enfants en interaction avec des adultes. L'auteur a créé une typologie des formats observés lors de séquences de réparation à partir de la fréquence d'un format. Le format le plus courant se caractérise

comme étant non marqué ou neutre. Il est de type [Obstacle -> proposition -> (ratification) -> (confirmation) -> enchaînement]<sup>114</sup>. Dans ce cas, l'adulte effectue une hétéro-réparation. Ce format devient de plus en plus marqué en fonction du nombre de relances ou de sollicitations de la part de l'adulte suite à l'obstacle (par complexification). Deux autres schèmes sont observés selon qu'il y a auto-réparation ou hétéro-réparation amenant l'adulte à faire une proposition malgré la ou les sollicitation(s). Matthey (1996/2003) montre bien comment un adulte peut intervenir par des sollicitations ou par un mouvement d'hétéro-réparation lorsque l'enfant ne parvient pas à s'auto-réparer, en apportant ainsi une nouvelle connaissance. Selon elle, plus il y a de séquences de type 'obstacle-sollicitation', plus le discours du locuteur sera marqué et plus il sera proche du discours scolaire. En situation de rééducation orthophonique, nous avons bien observé le nombre important de stratégies qui aident les enfants à gérer la tâche en les assistant (ce qui relève davantage de séquences de type 'obstacle-sollicitation'). En ce sens, le discours des orthophonistes se rapprocherait du discours scolaire. Les orthophonistes s'appuient sur l'interaction et sur les savoir-faire/dire de l'apprenant pour développer d'autres savoir-faire/dire sans prendre en charge intégralement la tâche à effectuer.

Les effets des stratégies déployées par les orthophonistes sont difficiles à évaluer car nos données sont relativement hétérogènes et les activités ne sont pas effectuées avec le même matériel et/ou protocole. Cependant, nous avons montré que certaines aides apportées permettaient aux enfants d'accomplir la tâche ou de produire une forme conventionnelle. Par ailleurs, certains items cibles apparaissent plusieurs fois au sein d'une même séance ou sur plusieurs séances et nous permettent de comparer les productions des enfants ainsi que celles des orthophonistes. Afin d'illustrer nos propos, nous présentons quatre extraits : d'une part, deux séquences d'une interaction entre Samuel et son orthophoniste lors d'une même séance de rééducation (PO1) portant sur l'item 'le genou' (cf. Exemple 180), et d'autre part, quatre exemples tirés des interactions entre Etelle et son orthophoniste lors des séances 4, 6 et 7 où le terme 'chaise' apparaît. A travers ces extraits, nous souhaitons montrer les éventuelles évolutions des conduites des orthophonistes et celles des enfants.

---

<sup>114</sup> Le double soulignement correspond aux interventions de l'adulte et le soulignement en pointillé correspond à celles de l'enfant.

Voici le premier extrait qui présente une séquence au sein de laquelle l'enfant est amené à dénommer l'item 'le genou' par deux fois lors d'une même séance de rééducation.

**Exemple 180 – Séquences 'le genou' dans une activité de dénomination – Corpus de Samuel (PO1)**

ORT 148 - alors on a le ::+

SAM 146 - [ønu ::] {genou} .

ORT 149 - le genou : .

SAM 147 - eh le genou :: .

[...]

SAM 195 - ((en chuchotant)) attention il {est/était} {xxx}\* = ((en piochant une carte)) c'est →

ORT 198 - qu'est-ce que c'est ?

SAM 196 - c'est le genou . ((pose sa paire sur la table))

ORT 199 - c'est le genou : .

Dans la première séquence (ORT 148 à SAM 147), Samuel produit la dénomination attendue mais par une forme non conventionnelle. L'orthophoniste propose un modèle de production verbale en reformulant les propos de l'enfant. Cette reformulation est reprise à l'identique par la suite par l'enfant. La stratégie de type 'présenter un modèle de production verbale' est donc prise en compte par l'enfant. Dans la seconde séquence (SAM 195 à ORT 199), Samuel est amené à donner de nouveau la même dénomination. Dans ce deuxième cas, il produit la dénomination de manière conventionnelle. Cet exemple montre qu'il s'est approprié une forme qu'on lui a donnée en modèle.

Considérons des exemples extraits des interactions entre Etelle et son orthophoniste. Nous proposons d'étudier le terme 'chaise' à travers différentes activités et différentes séquences. Dans chacune des séquences que nous présentons ci-dessous, ce terme est soit le seul terme focalisé par la tâche, comme dans le cas d'une dénomination (cf. Exemple 183, Exemple 184 et Exemple 185), soit il s'inscrit dans une unité plus grande (une phrase) et il n'est alors pas le seul élément sous l'attention des locuteurs (cf. Exemple 181, Exemple 182).

**Exemple 181 - Extrait d'une activité de langage oral - Corpus d'Etelle (PO3)**

*A partir de quatre images, Etelle doit reconstituer une histoire en décrivant les images.*

ETE 20 - [epwi] la [saz] {chaise} et et et [ete] mis la [saz] {chaise} dans le dans le placa(rd) et après [elaatape] . = ((mime l'action d'attraper le ballon avec ses bras))

ORT 21 - elle a mis la chaise dans = ((mime le geste 'dans' avec ses deux mains)) le placard ?

ETE 21 - ah ah . / sous le [pwaka] {placard} .

**Exemple 182 – Séquence ‘le sac est sous la chaise’ – Corpus d’Etelles (PO4)**

*Etelles doit décrire une image par une phrase simple en indiquant la localisation des éléments.*

- ETE 341 - le sac est sous = ((fait un geste symbolisant sous avec ses mains)) la [sɛʒ] {chaise} .  
 ORT 350 - la CHAIse .  
 ETE 342 - [ʃɛʒ] {chaise} .  
 ORT 351 - regarde<sub>i</sub>  
 ETE 343 - la chai(se) la  
 ORT 352 - regarde<sub>i</sub>  
 ETE 344 - la chai<sup>o</sup>se<sup>o</sup> .  
 ORT 353 - °((fait le geste Borel-Maisonny [z]))<sup>o</sup> voilà . la chai- = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))  
 –se . = ((fait le geste Borel-Maisonny [z])) .  
 ORT 353 - vas-y<sub>i</sub> tu redis<sub>i</sub> = ((pointe du doigt la première image sur la planche))  
 ETE 345 - la [sɛʒ] .  
 ORT 354 - la chai- = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ])) –se . = ((fait le geste Borel-Maisonny [z]))  
 ETE 346 - la chaise : . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))  
 ORT 355 - super ! le sac est sous = ((pointe du doigt la première image de la planche)) la chaise . =  
 ((fait le geste Borel-Maisonny [ʒ]))  
 ETE 347 - la [ʃɛʒ] {chaise} .

**Exemple 183 – Séquence ‘la chaise’ – Corpus d’Etelles (PO6)**

*Etelles doit dénommer l’item ‘la chaise’ représenté sur une image.*

- ORT 320 - alors qu’est-ce que tu vois dans cette famille ? = ((montre la première image))  
 ETE 307 - une [sɛʒ] {chaise} .  
 ORT 321 - une : +  
 ETE 308 - chaise .  
 ORT 322 - chaise . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ])) d’accord . ((montre l’image suivante de la  
 même famille))

**Exemple 184 – Séquence ‘la chaise’ – Corpus d’Etelles (PO7)**

- ETE 225 - euh si un peu co(mme) des [sɛʒ] {chaises} .  
 ORT 232 - comme des : ?  
 ETE 226 - [sɛʒ] {chaises} .  
 ORT 233 - des chai- :: = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ])) –ses : . = ((fait le geste Borel-Maisonny  
 [z]))  
 ETE 227 - ((fait un signe de confirmation))  
 ORT 234 - vas-y<sub>i</sub> = ((désigne Etelles))  
 ETE 228 - [sɛʒ] {chaises} .  
 ORT 235 - ((fait un signe de négation)) nan . des chai :- = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ])) –ses ::  
 . = ((fait le geste Borel-Maisonny [z]))

[...]

- ORT 244 - alors attends<sub>i</sub> juste j’aimerais bien qu’on revoie le mot / chaise . = ((fait le geste  
 Borel-Maisonny [ʃ]))  
 ETE 239 - pou(r)quoi ? pa(rce) que (je) ai dit mal ?  
 ORT 245 - ben oui c’est un peu difficile pour toi . = ((écrit le mot sur une feuille))  
 ETE 240 - [ø] sait hein ? [ʃekoʃa] {c’est comme ça} . c’est {xxx} [koʃa] {comme ça} .  
 hein ?  
 ORT 246 - ((montre ce qu’elle vient d’écrire))

- ETE 241 - eh mais je sais écri(re) ce [ɛ] . = ((montre la feuille))  
 ORT 247 - ouais . ça ça fait [ɛ] . = ((montre la feuille)) tu le connais celui-là .  
 ETE 242 - moi aussi . pourquoi t(u) as pas laissé moi faire ça ?  
 ORT 248 - oui mais attends<sub>i</sub> vas-y<sub>i</sub> vas-y<sub>i</sub> écris-le<sub>i</sub> lis-le<sub>i</sub> je veux dire .  
 ETE 243 - [ʃɛlø] .  
 ORT 249 - ((avance son oreille vers Etelle))  
 ETE 244 - [ɛ] .  
 ORT 250 - vas-y<sub>i</sub> recommence<sub>i</sub>  
 ETE 245 - chai :se .  
 ORT 251 - chaise :: .  
 ETE 246 - maintenant écris . = ((prend le stylo de l'orthophoniste))  
 ORT 252 - tu veux l'écrire ?  
 ETE 247 - ((fait un signe de confirmation de la tête)) ((écrit le mot sur la feuille, 12 sec))  
 ORT 253 - tu le lis<sub>i</sub> = ((montre la feuille))  
 ETE 248 - ((continue d'écrire, 2 sec))  
 ORT 254 - tu le lis<sub>i</sub>  
 ETE 249 - [ʃɛʒ] {chaise} .  
 ORT 255 - j'ai pas entendu .  
 ETE 250 - [ʃɛʒ:ə] {chaise} .  
 ORT 256 - nan .  
 ETE 251 - [ɛ] . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ɛ]))  
 ORT 257 - regarde<sub>i</sub>  
 ETE 252 - [ʃɛʒ] {chaise} ?  
 ORT 258 - chai ::se :: . = ((écrit sur la feuille et la montre à Etelle))  
 ETE 253 - pou(r)quoi on met un s ?  
 ORT 259 - bah parce que c'est le le français c'est un peu compliqué . mais le s il peut faire de temps en temps [z ::] . = ((fait le geste Borel-Maisonny [z])) donc là = ((montre le mot sur la feuille)) il faut que tu dises chai- :: = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ])) – se :: . = ((fait le geste Borel-Maisonny [z])) vas-y<sub>i</sub>  
 ETE 254 - [s :ɛʒ] {chaise} .  
 ORT 260 - nan . = ((fait un signe de négation))  
 ETE 255 - le [ɛ] ?  
 ORT 261 - t(u) as t(u) as mal commencé . [ʃ:] + = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))  
 ETE 256 - chai :°se .°  
 ORT 262 - °((fait le geste Borel-Maisonny [z])) vas-y<sub>i</sub> encore<sub>i</sub>  
 ETE 257 - chai°se .°  
 ORT 263 - °((fait le geste Borel-Maisonny [z]))° très bien . une : chai ::- = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ])) – se :: . = ((fait le geste Borel-Maisonny [z]))  
 ETE 258 - une : [sɛʒ] {chaise} .  
 ORT 264 - une : + = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))  
 ETE 259 - chai :°se . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))°  
 ORT 265 - °((fait le geste Borel-Maisonny [z]))° très bien . encore<sub>i</sub>  
 ETE 260 - une : [sɛ] ^ ^ , ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))  
 ORT 266 - nan . ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))  
 ETE 261 - une chai:°se: .° , ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))  
 ORT 267 - °((fait le geste Borel-Maisonny [z]))° voilà .  
 ETE 262 - une chaise . , ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))

ORT 268 - bravo . super . / alors: / tu sais ce qu'on va faire ? on va faire un qui est-ce . tu sais ce que c'est un qui est-ce ? = ((tend une planche de jeu à Etelle))

**Exemple 185 – Séquence ‘la chaise’ – Corpus d’Etelle (PO7)**

*Etelle doit dénommer l’objet représenté sur l’image.*

ORT 296 - alors vas-y maintenant on y va vite . ((montre l’image suivante))

ETE 291 - euh : [sɛʒ] {chaise} . ((rire))

ORT 297 - qu’est-ce que c’est ? = ((montre l’image))

ETE 292 - quand je parle vite je fais des fautes .

ORT 298 - oui c’est pas grave .

[...]

ORT 345 - là ? = ((montre l’image suivante))

ETE 340 - une {[sɛʒ]} .

ORT 346 - hin hin ! ((vocalisation))

ETE 341 - une chaise ?

ORT 347 - ah :! très bien .

Premièrement, au sein de ces diverses séquences, la production du terme ‘chaise’ par Etelle se fait toujours de manière non conventionnelle en produisant [sɛʒ] en PO3 et [sɛʒ] dans les autres séances au lieu de /ʒɛz/ lors de la première production dans la séquence. De manière spontanée et quelle que soit la séance, l’enfant produit toujours la même forme. Deuxièmement, s’agissant des conduites de l’orthophoniste, on note quelques différences au fil des séances. En effet, dans l’Exemple 181 et l’Exemple 182, elle propose directement une reformulation du terme ‘chaise’ tandis que dans les Exemple 183 et Exemple 185, elle demande à l’enfant de s’auto-reformuler. Nous pouvons formuler deux hypothèses concernant ces différentes conduites : 1) soit l’orthophoniste fait l’hypothèse que l’enfant est capable de s’auto-reformuler et elle lui demande alors de le faire en PO6 et PO7 (contrairement aux séances 3 et 4, où elle propose directement un modèle de production verbale) ; 2) soit l’orthophoniste ajuste ses stratégies en fonction de la tâche langagière en cours : lorsque l’activité se focalise sur un terme comme lors de la dénomination, alors elle demande à l’enfant de revenir sur la forme produite, alors qu’elle offre directement la forme conventionnelle lorsque le terme n’est pas l’objet spécifique de la tâche. Ainsi, dans l’Exemple 181, l’orthophoniste reformule le terme ‘chaise’ dans son intervention, toutefois, cette reformulation n’est pas l’objet central de l’interrogation de l’orthophoniste. En effet, ici, elle se centre sur la production de la préposition employée par l’enfant (‘dans’, on notera le geste conventionnalisé produit également). Enfin, troisièmement, nous pouvons affirmer que le terme ‘chaise’ est encore en cours d’acquisition dans le système de l’enfant. En effet, on

---

remarque de nombreuses fluctuations dans ses productions : [sɛʒ], [ʃɛʒ], etc. Cependant, il y a tout de même une évolution entre la troisième et la dernière séance de rééducation observée puisqu'Etelle parvient à s'auto-reformuler quand on remet en cause sa production verbale (cf. ETE 308 Exemple 183, ETE 341 Exemple 185) et elle peut avoir conscience que le terme produit n'est pas conventionnel (cf. ETE 292 'quand je parle vite je fais des fautes .' Exemple 185). Entre la troisième et la septième séance, Etelle a toujours besoin que l'orthophoniste la soutienne, mais ce soutien évolue au fil des séances.

Ce type de séquence partage des caractéristiques communes avec les « *Séquences Potentiellement Acquisitionnelles* » (SPA, par la suite) décrites par de Pietro, Matthey & Py (1989, cf. Chapitre I, paragraphe 1.4.2). Au sein des séquences structurées en rééducation orthophonique, il y a un potentiel acquisitionnel. Les orthophonistes donnent aux enfants les moyens de s'approprier de nouvelles compétences. De plus, en parvenant à se situer dans leur *zone proximale de développement*, elles leur permettent d'accomplir une tâche langagière qu'ils ne peuvent pas réaliser seuls, et qu'ils pourront ultérieurement accomplir de manière autonome. On peut citer comme exemple celui de l'interaction entre Julie et son orthophoniste (cf. 3.2), dans le cadre d'une activité ritualisée, où les conduites de l'orthophoniste ont un effet sur la production de phrase formatée entre la première et la dernière séance observée. Cette aide adaptée permet ainsi le développement des fonctions psychiques supérieures, du langage, en s'intériorisant et en passant d'une phase interpsychique gérée par l'adulte dans l'interaction à une phase intra-psychique gérée par l'enfant. En ce sens, les stratégies déployées par les orthophonistes ont une efficacité dialogique et permettent aux enfants de développer progressivement de nouvelles compétences langagières.

Les stratégies déployées par les orthophonistes se définissent donc comme *une action finalisée* dont l'objectif est d'aider l'enfant à accomplir une tâche langagière, comme des productions *régulées par des normes (des pratiques récurrentes et ritualisées)*, puisque toutes les orthophonistes emploient les mêmes stratégies de manière structurée renvoyant ainsi à une *communauté de pratiques* (Lave & Wenger, 1991, Rodi, 2013) et comme des productions *intersubjectives* car leur but est d'avoir un effet à travers le dialogue sur les productions des enfants. Ces stratégies sont donc considérées comme un agir communicationnel au sens de Habermas.



# **CHAPITRE XI**

## **EVOLUTION DES COMPETENCES**

### **LANGAGIERES DES ENFANTS**

#### **DYSPHASIQUES**

---

L'objectif de ce chapitre est de présenter l'évolution des compétences des enfants dysphasiques au début (pré-test) et à la fin (post-test) de la phase d'observation des séances de rééducation dans le but de rendre compte de l'effet des interventions orthophoniques. Pour savoir si les types d'interventions employés ont un effet, deux étapes ont été envisagées : premièrement, évaluer l'évolution des compétences langagières des enfants entre les deux phases de test, et deuxièmement, mettre en relation l'évolution des compétences des enfants avec ce qui se passe lors des séances de rééducation et plus précisément avec les pratiques orthophoniques. Deux éléments ont donc été considérés : premièrement, l'évaluation des compétences langagières des enfants et leur évolution, et deuxièmement, les pratiques orthophoniques.

Pour évaluer l'évolution des compétences des enfants entre le pré-test et le post-test, les aspects formels du langage (phonologie, morphosyntaxe, lexicale), et son utilisation (pragmatique) ont été considérés. Dans la littérature, parmi les méthodes d'évaluation, on

oppose les résultats obtenus par l'analyse des interactions en situation familière (ou naturelle) à ceux obtenus grâce à la passation de tests de langage. Cette opposition correspond à celle de l'évaluation du langage induit et non induit en interaction. Le plus souvent, l'évaluation des capacités linguistiques des enfants se limite à analyser des données formelles du langage, obtenues dans des situations standardisées et '*non naturelles*' (ou non familières) par l'utilisation d'une batterie de tests de langage. Dans cette situation, on demande aux enfants de réaliser un certain nombre de tâche linguistique (dénommer des items, répéter des mots ou des phrases, compléter des phrases, etc.) pour évaluer l'acquisition de certaines formes et structures linguistiques spécifiques. Or, dans le cadre des analyses des interactions verbales, on ne se centre pas sur la connaissance de la langue (analyse structurale), mais sur la manière dont le locuteur utilise la langue en situation. Certains auteurs soulignent l'importance d'évaluer tout d'abord les compétences et les difficultés des enfants dans des interactions verbales en situation naturelle puis d'approfondir cette première phase d'évaluation par des tests de langage (Monfort, 2000, Rondal, 1997, Rondal, 1998, de Weck, 2005, de Weck & Rodi, 2005). Même si les épreuves langagières proposées par les tests de langage sont nécessaires, elles ne sont pas suffisantes pour caractériser toutes les difficultés langagières des enfants, notamment au niveau pragmatique et discursif, et pour rendre compte de toute la richesse du langage et des compétences des sujets en dialogue. Les tests de langage permettent de confirmer (ou d'infirmer) des déficits langagiers et d'évaluer le degré de sévérité des troubles.

La complémentarité des outils d'évaluation est essentielle et nécessaire pour évaluer les compétences langagières des enfants (American Speech-Language-Hearing Association, 2004). L'analyse des interactions verbales et celle des grilles d'observation permettent d'établir un profil de communication. L'analyse des interactions verbales examine de plus près le langage produit par une personne en situation familière, en contexte et de manière ancrée dans une situation et rend compte de sa participation au dialogue. Même si on peut observer de manière générale la façon dont les enfants comprennent leur interlocuteur en dialogue, l'analyse des interactions verbales est davantage restreinte au volet de la production : elle met en évidence la manière dont les interlocuteurs construisent leurs énoncés et organisent un discours. Les situations standardisées des tests de langage présentent les compétences et les déficits des enfants '*hors contexte*' (de communication et des productions

langagières) et dans le cadre de tâches linguistiques induites. Elles visent à évaluer la compréhension et la production de certaines unités de la langue, en dehors du contexte d'une interaction.

Nous décrivons la méthode d'évaluation des compétences langagières employée dans le cadre de notre recherche (cf. section1) puis nous présentons les profils des enfants en comparant leurs compétences en pré-test et en post-test (cf. section2), et enfin, nous analysons le lien entre la rééducation orthophonique (par les types d'activités et les types d'interventions) et l'évolution des compétences langagières des enfants (cf. section3).

## **1.0 DESCRIPTION DES ANALYSES EFFECTUEES**

Au sein de cette section, nous présentons les outils utilisés pour évaluer les compétences langagières des enfants dysphasiques : premièrement, le test de langage (cf.1.1), deuxièmement, les analyses des productions verbales en situation de jeu (cf. 1.2) et troisièmement, le questionnaire proposé à l'entourage des enfants (cf. 1.3).

### **1.1 LES SUB-TESTS DE LA N-EEL : EVALUATION DU LANGAGE 'INDUIT' OU 'PROVOQUE'**

Un test de langage évalue les compétences linguistiques d'un patient en fonction de son âge. C'est un outil fiable qui situe les performances langagières du patient par rapport à un étalonnage (cf. de Weck, 2010a pour une synthèse des tests de langage et de leurs caractéristiques).

Les tests de langage évaluent le langage oral et le langage écrit (lecture et écriture). Concernant le langage oral, l'évaluation porte à la fois sur la production et sur la compréhension à partir des composantes formelles du langage (la phonologie, le vocabulaire et la morphosyntaxe).

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi les Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage (N-EEL, par la suite) de Chevrie-Muller & Plaza (2001). Ce test a été choisi pour trois raisons principalement. Tout d'abord, il était nécessaire d'avoir un outil qu'on puisse utiliser au début et à la fin de la phase d'observation des séances de rééducation orthophonique. Nous ne pouvions pas choisir un test de langage déjà employé par les orthophonistes des enfants lors des bilans. Si certaines épreuves d'un test de langage sont

administrées plusieurs fois, il peut y avoir un effet d'apprentissage et les performances des enfants peuvent alors être améliorées. Pour rendre nos résultats plus fiables, nous avons donc choisi un test de langage qui n'était pas utilisé par les orthophonistes. La N-EEL n'était pas un outil utilisé lors des bilans. Ensuite, la N-EEL est un test qui est complet sur tous les aspects et qui est souvent utilisé en clinique. Nous avons donc déjà une maîtrise de cet outil. En effet, toutes les composantes du langage formel sont évaluées à savoir la phonologie, le lexique et la morphosyntaxique, à la fois en expression et en compréhension. Enfin, ce test de langage avait déjà été employé dans le cadre d'une recherche précédente<sup>115</sup> à laquelle nous avons participé. Enfin, l'utilisation de ce test de langage permet d'avoir des épreuves standardisées et des résultats étalonnés. En outre, les tests-retests effectués, mesurant la qualité de l'instrument et plus spécifiquement la stabilité des phénomènes étudiés, est extrêmement significative ( $p < .001$ , Chevrie-Muller & Plaza, 2001).

La N-EEL a été étalonnée sur un échantillon de 541 enfants âgés entre 3;07;1 ans et 8;07;30 ans. Trois critères d'inclusion ont été considérés : premièrement, l'enfant est scolarisé (jusqu'au CE2) et n'a jamais redoublé ; deuxièmement, il n'a pas de handicap sensoriel, cognitif ou comportemental reconnu ; troisièmement, les parents ont pour langue maternelle le français (Chevrie-Muller & Plaza, 2001). Deux formes des épreuves de la N-EEL existent : une forme P pour les enfants âgés de 4 ans, 5 ans et 6 ans et une forme G pour les enfants âgés de 6 ans, 7 ans et 8 ans.

Tous les enfants de notre étude ont passé la forme G. Ainsi, nous présentons seulement les tests et les notations des épreuves de la forme G.

### 1.1.1 DESCRIPTION DES SUB-TESTS DE LA N-EEL

Nous avons sélectionné un ensemble d'épreuves de la N-EEL lors de la passation à savoir : « Phonologie et Articulation » (dénomination et répétition), « Phonologie et Mémoire » (Empan, Phonologie), « Expression-Vocabulaire » (Vocabulaire 1, 2 et Vocabulaire 1, 2 avec ébauche), « Expression – Morphosyntaxe » (phrases à compléter), « Compréhension –

---

<sup>115</sup> Recherche financée par le Fond National Suisse de la Recherche Scientifique (FNRS, subside n°100012-111938/1) intitulée « *Interaction mère-enfant en situation logopédique* » et mises en place par Mesdames les Professeures Geneviève de Weck (Université de Neuchâtel) et Anne Salazar Orvig (Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3).

Lexique » (Vocabulaire 1 et 2), « Compréhension – Morphosyntaxe » (Liste A et B), « Mémoire verbale » (Répétition de phrases et syntaxe B1 et B2).

Cette sélection de sub-tests a été réalisée afin de ne pas faire passer à l'enfant toute une batterie de test de langage. Par ailleurs, notre intérêt était d'évaluer les compétences sur le versant de l'expression ainsi nous nous sommes focalisée davantage sur des tests portant sur cet aspect.

Nous présentons ci-dessous l'ensemble de ces épreuves :

❖ Phonologie et Articulation (dénomination et répétition)

Dans cette épreuve, sont évalués les réalisations articulatoires au niveau consonantique particulièrement, les semi-voyelles et les groupes consonantiques (incluant les phonèmes /l/ et /ʁ/).

Deux listes ont été considérées dans le cadre de notre étude :

- la liste A composée de mots uni-syllabiques de type CV ou CVC. Les items sont les suivants : *nez, dent, main, pied, doigt, chat, roue, pain, gant, lit, tête, jambe, pouce, bouche coude, sac, lampe, bague, cœur, peigne, fille, vache.*
- la liste B constituée également de mots uni-syllabiques ayant une structure de type : CVC, CCV, CCVC, CVCC et VCCC. Cette liste permet de rendre compte des éventuelles difficultés rencontrées dans la maîtrise de la séquence. Les items sont les suivants : *chaise, singe, clé, train, fleur, brosse, livre, porte, table, zèbre, casque, tigre, corne, arbre.*

Pour cette épreuve, à partir d'images ou par la désignation d'une partie du corps sur l'examineur ou l'enfant, on demande à l'enfant de dénommer l'item attendu (cf. DENOMINATION). On peut être amené à faire répéter (cf. REPETITION) l'enfant soit lorsque celui-ci n'a pas dénommé l'item attendu soit lorsque le mot a été produit avec une modification phonologique et/ou articulatoire soit dans un cas de doute sur la production de l'enfant.

Les notes maximales en dénomination et en répétition sont de 44 pour la liste A et de 28 pour la liste B. Pour chaque item, trois notes peuvent être accordées : 2 points lorsque la production du mot est celle attendue, 1 point lorsqu'il y a l'assourdissement des consonnes sonores (comme [p] pour /b/), une articulation « faussée » (sigmatisme interdental, etc.) ou une

substitution de voyelle dans un mot polysyllabique, 0 point dès lors qu'il y a une altération articulatoire ou phonologique (différente des cas décrits précédemment).

Pour les enfants de 7 et 8 ans, l'étalonnage n'est disponible que pour la liste B. Ainsi, nous n'avons pas fait passer la liste A à Samuel et Etelle. Nous avons soumis l'épreuve seulement à Julie et Ambroise. Julie est âgé de 6;08; 17 ans en post-test. Les résultats au post-test (pour la Liste A) ont été évalués par rapport au groupe des 6 ans.

#### ❖ PHONOLOGIE ET MEMOIRE

Ce sub-test évalue l'aptitude phonologique. L'enfant doit répéter des mots qu'on lui donne oralement impliquant leur décodage. Les mots ne font pas partie du lexique de l'enfant. Ainsi, trois capacités sont en jeu : percevoir le langage adressé, le mémoriser et le reproduire.

Au sein de cette épreuve, deux notes sont considérées : d'une part, l'*'empan'* pour lequel la difficulté a été réduite en donnant aux enfants des mots dont la structure syllabique est de type [CV+CV...+CV] ou [CV+CV...+CVC], et d'autre part, la '*phonologie*' mesurant la capacité phonologique propre.

Dans la forme G, il y a 24 mots. L'*'empan'* est constitué de 12 mots : *girandole, arrimeur, pélagique, antécédent, comminatoire, pathologie, délibératif, habilitation, dilapidateur, anathématiser, pusillanimité, identification*. La *phonologie* est composée de 12 mots également : *exégèse, insomniaque, obstruction, pulvérulent, imprescriptible, désenchantement, cosmopolitisme, tergiversation, perspicacité, conductibilité, prestidigitateur, simultanéité*.

La note maximale de l'*'empan'* et de la *phonologie* est de 12 pour la forme G. On accorde 1 point par item lorsqu'il est correctement répété. Toute altération phonologique dans la répétition du mot par l'enfant entraîne la note de 0 pour l'item.

#### ❖ Expression – Vocabulaire. Dénomination

Il s'agit d'évaluer ici le lexique actif de l'enfant à travers une tâche de dénomination. Cette épreuve a été associée à une épreuve de facilitation par ébauche orale du mot dans le cas d'un échec à l'épreuve de dénomination. Ces deux épreuves permettent de rendre compte de l'ensemble du niveau de vocabulaire actif de l'enfant à partir d'une liste de 57 items. Cette liste est identique quelle que soit la classe d'âge des enfants. Cela nous permettra ainsi d'observer s'il y a une évolution croissante entre le pré-test et le post-test.

La tâche de dénomination est réalisée à partir d'images. Ce sub-test comporte deux épreuves : d'une part, 'vocabulaire 1' ou 'mots concrets' constitué de 36 items (*pinceau, tasse, lavabo, aspirateur, carte, coccinelle, loupe, domino, chauve-souris, poire, verre, vis, rame, poireau, poêle, lapin, louche, accordéon, lunettes, balançoire, cage, mouche, écureuil, évier, feuille, allumettes, douche, robinet, violon, brouette, parachute, ampoule, passoire, noix, masque, cuillère*), et d'autre part, 'vocabulaire 2' portant sur les couleurs (N=6), les formes (N=6) et les parties du corps (N=9) composé de 21 items (*violet, gris, marron, rouge, bleu, vert, carré, triangle, rectangle, ovale, cube, étoile, bras, cou, front, oreille, menton, genou, index, ongle, paupière*).

Pour ces deux épreuves, deux notes sont attribuées : une première note en dénomination directe (sans aide de la part de l'examineur) et une deuxième note en dénomination avec aide par l'ébauche orale.

En dénomination directe, 2 points sont attribués lorsque la dénomination attendue est donnée, 1 point lorsque la dénomination est donnée mais qu'il y a une altération phonologique légère ou modérée et 0 point pour tous les autres cas.

En dénomination avec ébauche orale, les critères d'attribution des points sont identiques à la dénomination directe. La note en dénomination avec ébauche est obtenue en additionnant celle de dénomination directe et les points obtenus grâce à l'ébauche orale.

La notation maximale en dénomination directe et en dénomination avec ébauche orale est de 72 points pour l'épreuve de 'vocabulaire 1' et de 42 points pour le 'vocabulaire 2'.

#### ❖ Expression – morphosyntaxe, Phrases à compléter

Dans le cadre de ce sub-test, ce sont les capacités morphosyntaxiques (en expression) des enfants qui sont évaluées. La production de structures de phrases ou de morphèmes grammaticaux est induite. On demande aux enfants de compléter des phrases à partir d'un modèle donné préalablement. Les phrases proposées testent les enfants sur les flexions verbales : former la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel au présent et au futur, former la 1<sup>ère</sup> personne du pluriel au présent, employer le passé ou le futur à partir d'un modèle au présent. Au total, 15 items sont ciblés.

Par exemple, on donne comme modèle 'Jean écrit' et on demande à l'enfant de compléter la phrase suivante '*Pierre et Jean...*'.

La note maximale accordée dans ce sub-test est de 30 points. Pour chaque item réussi (production attendue du verbe et de la flexion verbale), 2 points sont attribués. Si au cours de l'épreuve, une nouvelle démonstration a du être effectuée, alors on soustrait un point pour chaque nouvelle démonstration.

❖ Compréhension – Lexique. Désignation

Il s'agit ici d'évaluer le lexique passif de l'enfant à partir d'une liste de substantifs identique à celle de l'épreuve 'Expression- Vocabulaire'. Ce test permet de voir les éventuels écarts existant entre lexique actif et lexique passif. Ce sub-test est réalisé à partir d'une tâche de désignation. Une planche constituée de huit images est présentée à l'enfant et on lui demande de désigner l'image correspondant au terme donné. Sur chaque planche, deux images-pièges sont introduites. Par exemple, sur la première planche présentée à l'enfant, on évalue la compréhension des items suivants : lavabo, aspirateur, tasse, pinceau, carte et coccinelle. Deux images-pièges ont été introduites : radiateur (confusion possible avec aspirateur) et baignoire (confusion possible avec lavabo).

La notation maximale pour le 'vocabulaire 1' (ou 'mots concrets') est de 36 et elle est de 21 pour le 'Vocabulaire 2' (couleurs, formes, parties du corps). Un point est accordé pour chaque item correctement désigné.

❖ Compréhension – Morphosyntaxe. Oppositions morphosyntaxiques

Ce sub-test évalue le décodage de certaines marques morphologiques et de structures syntaxiques par l'enfant à travers une tâche de désignation d'images. Sur chaque planche, il y a quatre images dont deux correspondent à deux phrases et deux sont des images-pièges.

Dans la forme G, sont évalués les morphèmes temporels au niveau du verbe, la réversibilité des agents dans la structure passive et les pronoms personnels objet (direct ou indirect) et les déterminants possessifs.

Pour éviter la réussite de la tâche « par hasard », deux listes ont été constituées. Dans la liste A et la liste B, les oppositions morphosyntaxiques ont été proposées en utilisant des supports iconiques différents. Par exemple, pour le pronom clitique objet direct, il est demandé aux enfants de désigner « le petit garçon la cueille », « le petit garçon les cueille » dans la liste A et « la fille le tire », « la fille les tire » dans la liste B.

La note maximale est de 8 points pour la liste A et pour la liste B.

### ❖ Mémoire verbale. Répétition de phrases

Dans cette tâche de répétition de phrases, diverses aptitudes sont évaluées puisque cette épreuve associe un contenu sémantique à une structure syntaxique. Cette épreuve se présente différemment dans les formes P et G. Pour la forme G, la longueur des phrases est soit de 9 mots soit de 12 ou 13 mots et la structure syntaxique des phrases est soit simple (sans proposition subordonnée) soit complexe (avec une proposition subordonnée relative enchâssée). L'ensemble des phrases constitue un récit.

Dans la forme G, deux notes sont prises en compte pour cette épreuve : d'une part, une note portant sur 'la répétition' qui considère le nombre de mots et d'autre part, une note 'syntaxe' qui évalue la capacité de l'enfant à reprendre la proposition subordonnée relative introduite par le pronom relatif sujet *qui* ou objet *que*.

Pour l'épreuve B.1 'répétition de phrases', les phrases à répéter sont les suivantes : 1) *Un cirque a installé son chapiteau sur la place*, 2) *Les enfants, qui sortent de l'école, l'aperçoivent*, 3) *Jean, qui a déjà vu le spectacle l'an dernier, aimerait y retourner*. Celles de l'épreuve B.2 sont : 4) *Son père, que le cirque intéresse, l'emmènera sûrement voir les clowns*, 5) *Le spectacle sera superbe avec des jongleurs, des acrobates et des animaux dressés*.

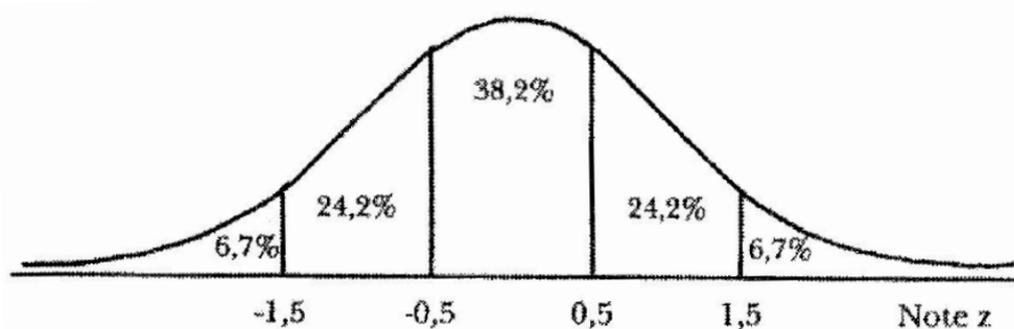
La note maximale attribuée à ce sub-test est de 31 points pour la répétition des phrases en B.1 et de 25 points pour la répétition de phrases en B.2. Un point est accordé pour chaque mot répété dans l'énoncé. Les altérations phonologiques ou articulatoires ne sont pas considérées dans la notation. Pour la notation 'syntaxe', elles sont de 1 point en B.2 et de 2 points en B.1. On attribue un point pour chaque pronom relatif correctement produit.

#### 1.1.2 NOTATION DES EPREUVES

Une note brute est attribuée à chaque épreuve en additionnant les points obtenus pour chaque item de celle-ci. Cette note permet d'observer d'éventuels progrès de la part de l'enfant sur le long terme.

La notation standard permet de considérer « *les valeurs caractérisant des classes dans lesquelles les pourcentages de la population correspondent aux pourcentages théoriques d'une distribution selon la loi normale* » (Chevrie-Muller & Plaza, 2001 : 38). La N-EEL est basée sur un étalonnage en 5 classes (cf. Figure 10). Ce chiffre impair permet d'avoir une classe centrée sur la médiane correspondant à la moyenne.

Figure 10 – Distribution selon la loi normale extrait de Chevré-Muller &amp; Plaza (2001) : 38



Enfin, l'enfant peut être situé par rapport à la moyenne de son groupe d'âge à partir de l'écart-type. Ainsi, pour chaque sub-test, le sujet aura des valeurs correspondantes à +2 écarts types, + 1 écart-type, -1 écart-type, -2 écarts-types, -3 écarts-types.<sup>116</sup>

## 1.2 EVALUATION DU LANGAGE EN SITUATION DE JEU

Les tests de langage évaluent des compétences hors contexte et induisent fortement des productions ou des formes attendues comme dans des tâches de dénomination. Les enfants sont alors contraints d'employer des structures, des lexèmes attendus. En interaction avec leurs mères, les enfants ont une plus grande liberté dans l'emploi des formes langagières malgré l'influence que les activités peuvent avoir sur le discours des locuteurs. Dans la littérature, les productions des enfants en situation d'interaction sont caractérisées comme du langage spontané. L'expression 'langage spontané' est employée par opposition au langage induit ou provoqué des tests de langage. Le recueil de langage dit « spontané » peut toutefois être réalisé dans différentes conditions : conversation libre, jeu symbolique, récit... Rondal (1989, 1997) définit de la manière suivante le langage spontané : « *le langage produit par un sujet en situation naturelle (ou quasi naturelle). Ce langage peut être recueilli, transcrit et analysé selon divers dispositifs et mesures [...]. Pour être efficace, l'étude du langage spontané doit se faire selon certaines règles et en tenant compte du contexte.* » (Rondal, 1989 : 392) Quelle que soit la situation, il est, certes, difficile de dire qu'un discours est

<sup>116</sup> Comme cela a été mentionné préalablement dans le Chapitre V, nous avons également fait passer le L2MA (Chevré-Muller *et al.*, 1997) à Samuel de manière complémentaire pour vérifier son profil linguistique et avoir un test étalonné pour son âge. Les résultats obtenus à la passation de ce test ne sont pas présentés ici mais ils peuvent être consultés en Annexes. Nous ne présentons que les résultats aux épreuves de la N-EEL pour avoir les mêmes tests pour tous les enfants.

---

spontané car il est influencé par les conditions de production notamment au niveau discursif et par les contraintes des supports proposés (de Weck, 2010a). De plus, ce langage est marqué par les influences mutuelles et réciproques des locuteurs. Les dialogues recueillis se caractérisent donc par une certaine hétérogénéité discursive (de Weck & Rosat, 2003, de Weck, 2010c). Les chercheurs doivent donc considérer les caractéristiques du langage recueilli dans ces situations et sur la manière de le nommer/présenter. L'expression 'langage spontané' a été proposée dans la littérature principalement pour s'opposer au discours provoqué par les tests de langage. Nous proposons une autre dénomination : '*langage en situation de jeu*'.

L'objectif de cette situation est d'évaluer le langage de l'enfant dans un autre contexte. Or, pour faire interagir l'enfant, il est nécessaire d'avoir un support adapté à son âge qui soit assez motivant. Comme le jeu symbolique est souvent utilisé par les orthophonistes et les chercheurs (C. P. Carson, Klee & D. K. Carson, 2003, Rescorla & Ratner, 1996, Pharr *et al.*, 2000, de Weck, 1996, de Weck, 2010c, Parisse & Le Normand, 2007, Rodi, 2005), il a été proposé aux participants une situation de jeu symbolique pour évaluer les capacités langagières des enfants. Les locuteurs avaient à disposition tout le matériel nécessaire : une ferme Playmobil®, des personnages (deux adultes, deux enfants et un nourrisson), des animaux, du matériel agricole, des aliments, etc. La consigne suivante a été donnée :

*« Voilà une maison avec des personnages, des animaux et d'autres objets, nous aimerions que vous jouiez ensemble en imaginant une histoire. Vous avez environ un quart d'heure. Ne vous inquiétez pas du temps, nous vous avertirons quelques minutes avant la fin. Vous pouvez commencer. »*

Malgré le temps limité à quinze minutes par la consigne, toutes les dyades ont interagi plus de 20 minutes.

Pour chaque dyade et chaque observation (pré-test et post-test), 20 minutes d'interaction mère-enfant ont été transcrites. Dans la littérature, deux solutions sont envisagées : soit analyser les cinquante premiers énoncés de l'enfant soit 20 minutes d'interaction (Le Normand *et al.*, 2013). D'autres, encore, prennent un échantillon de 10 minutes (Rescorla & Ratner, 1996). Nous avons choisi de prendre 20 minutes par dyade et par observation pour

avoir un nombre plus important de productions verbales des enfants et avoir des résultats plus fiables et comparables avec les données francophones existantes (Pariisse & Maillart, 2007).

Toutes les productions verbales de l'enfant ont été analysées au niveau : phonologique (cf. 1.2.1), lexical (cf. 1.2.2), morphosyntaxique (cf. 1.2.3), et pragmatique (cf. 1.2.4).

### 1.2.1 COMPETENCES PHONOLOGIQUES

Pour évaluer les compétences phonologiques des enfants, nous empruntons les outils mis en place par Shriberg & Kwiatkowski (1982) et adaptés au français par Pariisse & Maillart (2004b, 2007, Maillart & Pariisse, 2006). Ces outils mettent en relation le système phonologique des enfants avec le modèle adulte ou la langue cible de manière quantitative en calculant le Pourcentage de Phonèmes Corrects (PPC), le Pourcentage de Consonnes Correctes (PCC) et le Pourcentage de Voyelles Correctes (PVC). Toutefois, alors que dans la littérature ces outils sont, le plus souvent, utilisés pour comparer les enfants dysphasiques aux enfants tout-venant, notre objectif est de comparer le langage d'un même enfant à deux moments distincts dans le but d'évaluer l'évolution de leurs compétences.

Le PCC est considéré comme étant une bonne mesure de l'intelligibilité de l'enfant et une mesure objective de la sévérité des troubles phonologiques (Shriberg *et al.*, 1997, Shriberg & Kwiatkowski, 1982, Vinter & Rondal, 2002, Schelstraete, 2011). Selon Shriberg & Kwiatkowski (1982), quatre niveau d'intelligibilité sont considérés (bonne, moyenne, modérée ou sévère) en fonction du PCC (cf. Tableau 139).

**Tableau 139 – Niveau d'intelligibilité en fonction du PPC**

PCC	Niveau d'intelligibilité
Supérieur à 85%	Bonne intelligibilité
Entre 65% et 85%	Intelligibilité moyenne
Entre 50% et 64%	Inintelligibilité modérée
Inférieur à 50%	Inintelligibilité sévère

En français, certaines études utilisent également ces mesures (MacLeod *et al.*, 2011, Schelstraete, 2011, Pariisse & Maillart, 2007, Maillart & Pariisse, 2006, Vinter & Rondal, 2002). Par exemple, l'étude de MacLeod *et al.* (2011) a présenté les moyennes des PCC des productions de 156 enfants français québécois, sans troubles du langage, entre 20 et 53 mois dans le cadre d'une tâche de dénomination d'images. Le PCC moyen entre 20 et 23 mois est de 57,4% et il augmente jusqu'à 95,3% entre 48 et 53 mois (cf. Tableau 140).

**Tableau 140 – Moyenne (M) des PCC en fonction des groupes d'âge et écart-type (SD), extrait de MacLeod *et al.*, 2011 :99.**

Group	PCC	
	M	SD
20–23 months	57.4	16.3
24–29 months	68.8	16.6
30–35 months	81.5	12.7
36–41 months	87.8	7.7
42–47 months	89.9	10.4
48–53 months	95.3	4.9

Les diverses études portant sur le PCC aux mêmes âges montrent une certaine variabilité des résultats (Vinter, 2001, MacLeod *et al.*, 2011, pour le français, Morrison & Shriberg, 1992, pour l'anglais). Cette variabilité est liée à la situation d'évaluation. En effet, les études présentant des scores plus faibles de PCC ont employé une méthode induite comme une tâche de dénomination alors que ceux présentant des scores plus élevés de PCC aux mêmes âges ont analysé un échantillon de parole lors d'une conversation (par exemple dans le cadre des jeux libres). Ainsi, par exemple, à 2 ans, les enfants peuvent présenter soit une moyenne de PCC de 69% (Vinter, 2001) soit de 57% (MacLeod *et al.*, 2011). Dans une situation de jeu ou de conversation libre, l'enfant peut avoir recours à une stratégie d'évitement (Pariisse & Maillart, 2004b, Shriberg & Kwiatkowski 1986) en ne produisant pas certaines structures phonétiques complexes, en évitant la production de certains mots comportant des phonèmes ou des mouvements articulatoires peu maîtrisés (Schwartz & Leonard, 1982).

D'autres mesures quantitatives sont également considérées dans la littérature notamment le pourcentage de mots phonétiquement corrects ('Percentage of Words Phonetically Correct', PWPC, par la suite). Pariisse & Maillart (2007) ont observé 4 enfants dysphasiques âgés entre 7;1 ans et 11;11 ans lors de 14 séances d'observation (à des âges différents) et 14 enfants contrôles âgés entre 3;11 ans et 5;00 ans. Le PWPC moyen est de 74,5 pour les enfants dysphasiques ayant un MLU haut (MLU moyen de 3,7) et de 72,6 pour les enfants dysphasiques avec un MLU bas (MLU moyen entre 2,4 et 2,7).

Par ailleurs, les enfants dysphasiques ayant un MLU haut ont en moyenne un PPC de 80,3%, un PCC de 75,9% et un PVC de 84,7%. Les enfants dysphasiques ayant un MLU bas ont en moyenne un PPC de 75,5%, un PCC de 68,5% et un PVC de 84,7% (cf. Tableau 141).

**Tableau 141 – PPC, PCC et PVC d’enfants dysphasiques et d’enfants contrôles, extrait de Maillart & Parisse, 2006 : 266**

Table 6. Percentages of phonemes correct, consonants correct and vowels correct

Type	MLU	PPC	PCC	PVC
SLI	high	80.3 (6.9)	75.9 (10.1)	84.7 (5.1)
SLI	low	75.5 (5.9)	68.5 (9.8)	82.0 (4.7)
Controls	high	92.6 (3.0)	89.3 (4.7)	96.3 (1.2)
Controls	low	77.0 (7.5)	72.1 (11.3)	83.8 (4.2)
Effect of type	10.20**	6.68*	21.48****	
Effect of MLU	22.39***	14.05**	27.64****	
Interaction effect	6.23*	2.26 <sup>n.s.</sup>	11.72**	

All effect values correspond to  $F(1, 28)$  values from ANOVAs calculations.  
 \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.005$ , \*\*\* $p < 0.0005$ , \*\*\*\* $p < 0.0001$ , n.s.=non significant effect.

Afin de calculer les PWPC, PPC, PCC et PVC, au moment de la transcription à l’aide du logiciel CLAN, les productions des enfants ont été transcrites sur la ligne secondaire de phonétique (%pho) à laquelle nous avons associé une ligne ‘modèle’ (%mod) correspondant à la forme adulte attendue. L’ensemble des phonèmes du français ont été considérés soit 18 consonnes, 3 semi-voyelles et 16 voyelles. Cependant, certains contrastes vocaliques étant de moins en moins marqués en français moderne, nous avons réduit l’ensemble des voyelles à 10 conformément aux études précédentes (Parisse & Maillart, 2004b, Maillart & Parisse, 2006, Parisse & Maillart, 2007). L’ensemble des transcriptions ont été revues après une première transcription. Par ailleurs, chaque production a été analysée en tenant compte du français oral standard (Blanche-Benveniste, 1997). Ainsi, des formes comme [i] pour ‘il’, [ja] pour il y a ou [pti] pour petit ont été considérées comme des productions ‘correctes’.

Quatre analyses à partir de ce codage sont proposées dont un au niveau du mot (PWPC) et trois au niveau phonémique (PPC, PCC, PVC). Dans la littérature, il est indiqué que l’échantillonnage ne doit pas être inférieur à 50 voire 100 mots. Pour chaque enfant (Samuel, Etelle, Julie, Ambroise) et pour chaque observation (pré-test et post-test), le nombre de mots est supérieur à 100.

Au niveau du mot, nous analysons la production de l'enfant selon qu'elle se présente de manière conforme à celle attendue en langue cible (à l'oral). Les hésitations et les auto-reformulations ne sont pas comptabilisées comme des « erreurs ».

**Exemple 186 – Mots phonétiquement corrects ou non - Corpus d'Etelle (post-test)**

\*CHI: je finis de faire mon travail .  
 %pho: ʒə fini də fɛʁ mɔ̃ kʁavajə  
 %mod: ʒə fini də fɛʁ mɔ̃ tʁavajə

Dans l'Exemple 186, ci-dessous, les mots 'je', 'finis', 'de', 'faire', 'mon' sont phonétiquement corrects tandis que 'travail' n'a pas été prononcé correctement par Etelle. Pour cet énoncé, cinq mots sur un total de six sont phonétiquement corrects.

Au niveau phonémique, les calculs des PPC, PCC et PVC ont été réalisés à l'aide de l'algorithme décrit par Shriberg & Kwiatkowski, 1982 ; Shriberg *et al.*, 1997 et adapté par Christophe Parisse pour une analyse automatique via CLAN. Le PPC est équivalent au nombre de consonnes correctes divisé par la somme du nombre de consonnes correctes, du nombre de consonnes modifiées et ajoutées et le nombre de consonnes attendues mais non produites multiplié par 100. Le PVC et le PPC se calcule de la même manière pour les consonnes et les voyelles.<sup>117</sup>

Nous avons pris en compte seulement le niveau phonologique sans tenir compte des éventuelles difficultés morphosyntaxiques des productions des enfants.

**Exemple 187 – Transcription phonologique et correspondance sur la ligne modèle - Corpus de Julie (pré-test)**

\*CHI: t(u) as droit aller devant . hein ?  
 %pho: t a dʁwa ale dɔvã ɛ̃  
 %mod: t a dʁwa ale dɔvã ɛ̃

Dans cet exemple, on ne tient pas compte de l'omission de la préposition et en ce sens le modèle est [ale] et non [d ale].

<sup>117</sup> Nous tenons à remercier Christophe Parisse pour son aide précieuse, pour sa disponibilité et pour avoir réalisé les calculs de PPC, PCC et PVC de manière automatisée.

De même dans le cas d'une difficulté d'accord entre le déterminant et le nom, comme dans l'exemple suivant, nous avons considéré sur la ligne modèle la forme ciblée par l'enfant (malgré la difficulté morphologique).

**Exemple 188 – Transcription phonologique et correspondance sur la ligne modèle - Corpus de Samuel (pré-test)**

\*CHI: y a un animaux.

%pho: j a ẽ nanimo

%mod: j a ẽ nanimo

Sur la ligne modèle, [animo] apparaît à la place de [animal] car nous considérons qu'il s'agit d'une difficulté au niveau morphologique et non phonologique. Cette difficulté apparaîtra lors de l'analyse morphosyntaxique.

### 1.2.2 COMPETENCES LEXICALES

Pour évaluer les compétences lexicales des enfants dysphasiques, nous nous sommes appuyée sur l'indice de diversité lexical par la mesure statistique 'D' accessible par le logiciel CLAN et la commande 'vocd' (McKee, Malverne & Richards, 2000)<sup>118</sup>.

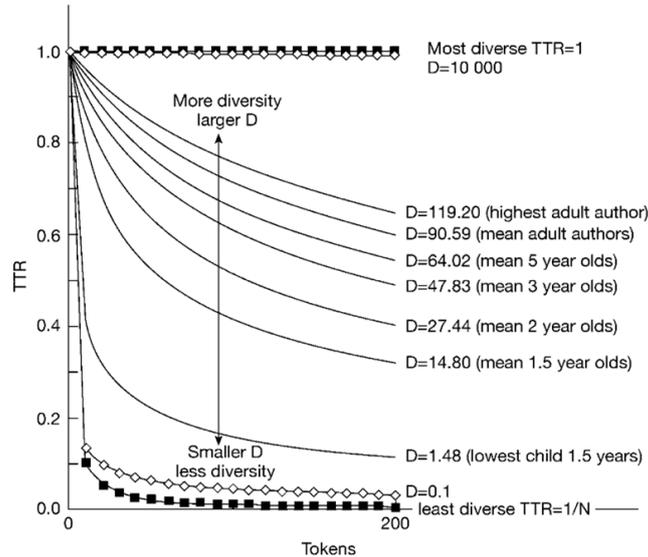
Initialement, la mesure de diversité lexicale était calculée à partir du Type-Token Ratio (TTR). Toutefois, cette mesure est fortement corrélée au nombre de tokens (occurrences) dans le discours du locuteur (référence). Le programme vocd se base sur une estimation probabiliste à partir de la taille et du nombre d'occurrences. Ainsi, cet indice prend en considération le fait que le TTR varie en fonction du nombre d'occurrences. La mesure 'D' est donc plus informative et se base à la fois sur le TTR et sur l'ensemble des données (MacWhinney, 2000). Par ailleurs, dans le cadre des troubles du développement du langage, cet indice est souvent employé pour évaluer le langage de l'enfant dysphasique notamment lors de comparaison avec les profils des enfants tout-venant (Owen & Leonard, 2002) ou pour évaluer les méthodes d'intervention. La littérature montre qu'il est tout aussi intéressant d'évaluer la diversité lexicale de l'ensemble des données que de certaines catégories grammaticales comme les noms et les verbes (Fletcher & J. Peters, 1984, Conti-Ramsden & Jones, 1997). L'indice D se situe entre 0 et 120. Plus D est petit et moins il y a de diversité lexicale, et inversement. La diversité lexicale s'étend de 1.48 pour un enfant de 18 mois à

---

<sup>118</sup> Pour une synthèse voir Malvern *et al.*, 2004.

119.20 pour une diversité lexicale élevée comme pour un auteur académique (Duran *et al.*, 2004, cf. Figure 11).

Figure 11 – Valeurs de l'indice de diversité lexicale, figure extraite de Duran *et al.*, 2004 :223



Le calcul de l'indice D de diversité lexicale est fait de manière automatique sur l'ensemble des données ainsi que sur certaines catégories grammaticales : les noms (D(nom)), les verbes (D(verbe)), les adverbes (D(adverbe)) et les adjectifs (D(adjectif)). Pour effectuer ces mesures, nous nous sommes basée sur la ligne descriptive %mor. Cette ligne a été créée automatiquement grâce à deux commandes CLAN : MOR et POST. La première commande indique pour chaque mot toutes les possibilités de catégories grammaticales et la deuxième commande enlève les ambiguïtés et propose la catégorie la plus pertinente en employant les propriétés distributionnelles du français (Parisse & Le Normand, 2000a).<sup>119</sup> Dans un troisième temps, l'intégralité des lignes %mor ont été revues et corrigées si cela était nécessaire.

### 1.2.3 COMPETENCES MORPHOSYNTAXIQUES

Dans la littérature, il est fréquent de calculer le MLU (mean length of utterances) ou LME (longueur moyenne des énoncés) pour évaluer le développement syntaxique des jeunes enfants (R. Brown, 1973, Rondal, Bachelet & Pérée, 1985, Rice, Redmond & Hoffman, 2006). Jusqu'à une LME équivalente à 4 (R. Brown, 1973), ou 3 (Scarborough *et al.*, 1991), le MLU est un bon prédicateur de la complexité syntaxique. Toutefois, lorsque la longueur

<sup>119</sup> Ces deux commandes ont été créées pour le français par Monsieur Christophe Parisse.

moyenne des énoncés est supérieure à 4, entre 41 et 46 mois pour des enfants sans troubles du langage, il n’y a plus de corrélation entre MLU et complexité syntaxique. Cet indice n’a donc pas été pris en compte dans le cadre de notre étude car il donnerait très peu d’informations sur les compétences morphosyntaxiques des enfants. Par ailleurs, un autre outil est utilisé pour évaluer les compétences morphosyntaxiques des enfants, le LARSP *Language Assesment Remediation and Screening Procedure* (Crystal *et al.*, 1989, Ball, Crystal & Fletcher, 2012) et adapté au français par Parisse, Maillart et Tommerdahl (F-LARSP, 2012, Maillart, Parisse & Tommerdahl, 2012) pour des enfants âgés entre 1;6 et 4 ans. Toutefois, cet outil n’est pas opérationnel pour notre population qui est plus âgée.

Nous n’avons pas exploré la question de la complexité syntaxique dans les productions des enfants par la présence de propositions subordonnées car ce type de constructions est très rare. Par exemple, seules deux propositions relatives sont produites par Etelle en post-test et une par Samuel en post-test. Julie et Ambroise n’en ont pas produites.

Nous nous sommes alors centrée davantage sur ce qui était produit par les enfants. Six mesures ont été considérées : a) les types d’énoncés produits, b) les modifications de la structure morphosyntaxique attendue, c) la position pré-verbale et d) la position nominale.

### **A) Les types d’énoncés**

Nous avons analysé toutes les productions de l’enfant selon qu’il s’agissait :

- d’un *énoncé à noyau non verbal* constitué d’un syntagme nominal isolé ou d’un syntagme prépositionnel, ou d’un pronom.

#### **Exemple 189 – Enoncé à noyau non verbal ‘un lapin ?’ – Corpus d’Ambroise (post-test)**

\*MOT: c’est le même que celui+là.

\*CHI: ouais.

%pho: we

\*CHI: c’est quoi ça?

%pho: se kwa sa

\*CHI: *un lapin?*

%pho: ẽ lapa

- d’un *énoncé à prédicat verbal* lorsque l’énoncé est organisé autour d’un prédicat verbal que le sujet soit produit ou non (cf. Exemple 190).

**Exemple 190 – Énoncé à prédicat verbal ‘ah là moi j’ai fait du travail’ – Corpus de Julie (pré-test)**

\*MOT: qu'est+ce que t' as fait papa ?

\*CHI: ah là moi j' ai fait du travail .

%pho: a la mwa ʒ e fe dy kavaj

- d'un énoncé à prédicat non verbal dont la structure est constituée d'un présentatif ou d'un auxiliaire de prédication (c'est, il y a, voici, voilà, D. François, 1975) et d'un complément du présentatif qui peut être un syntagme nominal, un syntagme prépositionnel, un adverbe, un adjectif, un pronom (cf. Exemple 191). Ce type d'énoncé constitué par un présentatif n'est pas considéré par toutes les approches syntaxiques.

**Exemple 191 – Énoncé à prédicat non verbal ‘c'est quoi ça ?’ – Corpus d'Ambroise (post-test)**

\*MOT: c'est le même que celui+là.

\*CHI: ouais.

%pho: we

\*CHI: c'est quoi ça?

%pho: se kwa sa

- tous les autres énoncés constitués le plus souvent d'un seul terme et qui sont des adverbes isolés tels que oui, non d'accord, les régulateurs, etc...qui n'apportent pas d'informations nouvelles au dialogue (cf. Exemple 192).

**Exemple 192 – Énoncé ‘autre’ ‘ouais’ – Corpus d'Ambroise (post-test)**

\*MOT: c'est le même que celui+là.

\*CHI: ouais.

%pho: we

**B) Les modifications de la structure syntaxique attendue**

Dans un deuxième temps, nous avons regardé si les énoncés à noyau non verbal, à prédicat verbal et à prédicat non verbal étaient modifiés au niveau morphosyntaxique ou non. Nous comparons les productions verbales des enfants à celles attendues en langue adulte ou cible (à l'oral). Ces modifications sont considérées comme des processus d'ajustement aux compétences langagières des enfants (qui sont en cours de développement). Ainsi, on peut observer dans les productions des enfants des phénomènes tels que des omissions (des éléments attendus en position sujet ou objet, par exemple), des substitutions ou des

modifications de l'ordre des mots, des difficultés d'accord (entre le sujet et le verbe, entre le déterminant et le nom, etc.).

Toutes les productions ont été analysées en tenant compte des caractéristiques de la langue orale (et non de l'écrit, Blanche-Benveniste, 1997, Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987). Ainsi, par exemple, la répétition d'un terme, les hésitations ou la non production du morphème discontinu de négation 'ne' dans un énoncé n'ont pas été considérées comme une forme de modification de la structure morphosyntaxique. Les énoncés ont donc été analysés selon qu'ils étaient modifiés ou non (cf. Exemple 193). Si l'énoncé est modifié au niveau phonologique mais non au niveau morphosyntaxique, alors il est considéré comme non modifié au niveau morphosyntaxique.

**Exemple 193 – Énoncés modifié et non modifié au niveau morphosyntaxique – Corpus d'Etelle (pré-test)**

\*MOT: je prends le bonhomme d'accord?  
 \*CHI: et la fille ? [Énoncé à noyau non verbal non modifié]  
 %pho: e la fij  
 %mod: e la fij  
 \*MOT: mhm mhm .  
 \*CHI: préfère fille . [Énoncé à prédicat verbal modifié par omission du sujet]  
 %pho: pʁɛfɛʁ fɪfij

Cinq types de modifications ont été observés : des difficultés d'accord comme entre le déterminant et le nom (cf. Exemple 194a) ou entre le verbe et son sujet (cf. Exemple 194b), des ajouts (cf. Exemple 194c), des substitutions (cf. Exemple 194d), des omissions (cf. Exemple 194e, reprise de l' Exemple 193) ou des permutations de l'ordre des mots (cf. Exemple 194f et g)

**Exemple 194 – Types de modifications morphosyntaxiques**

- (a) *une panier.* (Corpus d'Ambroise, pré-test)
- (b) *où elles est les poules alors?* (Corpus d'Ambroise, post-test)
- (c) *mhm nan un peu de l' herbe.* (Corpus d'Ambroise, pré-test)
- (d) *et quelqu'un surveille eux.* ou *les enfants vont monter dans le cheval.* (Corpus d'Etelle, pré-test)
- (e) *préfère fille .*(Corpus d'Etelle, pré-test)
- (f) *parce que c'est des coquins lapins.* (Corpus d'Ambroise, post-test)
- (g) *ça c'est une truc petite pareille.* (Corpus d'Ambroise, pré-test)
- (h) *eux vais bien garder les animaux* (Corpus d'Etelle, post-test)

Par ailleurs, au sein d'un énoncé, il peut y avoir une ou plusieurs modifications morphosyntaxiques. Par exemple, dans l'énoncé suivant (cf. Exemple 194h) '*eux vais bien garder les animaux* .', deux modifications sont observées : au niveau du sujet, Etelle produit le pronom tonique 'eux' qui est le sujet disloqué mais le sujet –pronom clitique ou syntagme nominal, par exemple- est omis<sup>120</sup>, et au niveau de la flexion du verbe où une forme au pluriel était attendue (le sujet disloqué étant marqué par le pluriel eux vs. lui/elle), le verbe est produit au singulier.

Il nous a semblé également intéressant d'analyser *la position pré-verbale* en observant si la fonction sujet est produite que ce soit par un pronom clitique, un syntagme nominal ou une autre forme et *la position pré-nominale* en spécifiant si les enfants produisent un déterminant ou non devant le nom lorsque cela est nécessaire.

### **C) La position pré-verbale**

Nous avons relevé tous les verbes fléchis et nous avons regardé s'il y avait la présence d'un sujet (cf. '*où il est le lapin?*' Corpus d'Ambroise post-test) ou non ('*préfère fille*' cf. Exemple 193, catégories '*autres cas*' dans les tableaux ci-dessous Tableau 146, Tableau 153, Tableau 160, Tableau 167).

Les autres cas regroupent les énoncés où le sujet est omis (cf. Exemple 193) ainsi que les cas où une forme a été produite par l'enfant mais qu'elle ne correspond pas à la forme cible attendue ('*a@f va amener euh.*' [*a va aməne ø*], Corpus de Julie pré-test). Cette forme semble correspondre à ce que de jeunes enfants à développement typique produisent : des fillers ou des syllabes de remplissage (Veneziano & Sinclair, 2000, A. M. Peters, 2001, Le Mené, 2014) en position sujet.

---

<sup>120</sup> On pourrait avoir une autre interprétation cet énoncé : la substitution en position sujet de la forme atone du pronom personnel par la forme tonique.

### **D) La position pré-nominale**

S'agissant de la position pré-nominale, tous les noms ont été relevés et nous avons analysé les éléments précédant le nom<sup>121</sup> ou plus précisément le paradigme des déterminants. Les cas de déterminant zéro comme devant un nom propre, ou dans certaines expressions comme '*sans famille maintenant.*' (Corpus de Samuel, post-test) ou '*par terre*' (Corpus d'Ambroise, post-test) ont été inclus dans l'analyse mais les résultats ne sont pas présentés dans le cadre de ce chapitre et nous les avons exclus des calculs. Pour simplifier la présentation des résultats (cf. Tableau 146, Tableau 153, Tableau 160, Tableau 167), nous avons pris en compte seulement deux possibilités : 1) le déterminant est produit et il est adéquat dans le contexte linguistique et le dialogue ('*mets ta ceinture avant !*', Corpus de Julie pré-test), ou 2) le déterminant n'est pas produit (omission) ou une autre forme non attendue est produite (substitution ; catégorie '*Autres*' dans les tableaux ci-dessous Tableau 146, Tableau 153, Tableau 160, Tableau 167, '*c'est feux rouge .*' Corpus de Julie pré-test). Pour les cas de substitution, il peut s'agir de cas proches de ce qu'on retrouve chez les enfants plus jeunes à savoir une syllabe de remplissage ou filler en position pré-nominale (Veneziano & Sinclair, 2000, A. M. Peters, 2001) comme dans l'exemple suivant devant le nom panneau '*[n a mem a pano e pano ð napel]*' (Corpus d'Ambroise, post-test), soit d'autres formes de substitutions comme la production d'un syntagme prépositionnel à la place d'un déterminant possessif '*et si twa j' étais un garçon avec le papa de lui et moi la fille la maman de lui .*' Corpus d'Etelle, pré-test], soit un problème d'accord entre le déterminant et le nom (cf. '*y a un animaux.*' Corpus de Samuel pré-test).

Un cas particulier n'a pas été considéré comme une omission malgré la non production d'un déterminant par l'enfant, à savoir lorsque le déterminant est produit précédemment par la mère le plus souvent dans des cas d'ébauche (cf. Exemple 195).

#### **Exemple 195 – Production d'un nom isolé suite à une question sous forme d'ébauche**

\*MOT: ouais bah on a qu'à pren- il y a des +...

\*CHI: canards.

%pho: kana

---

<sup>121</sup> Bien évidemment, dans le cas d'un SN complexe constitué par exemple d'un adjectif précédant le nom ('*la petite robe*'), nous avons observé le déterminant rattaché au nom.

Ces analyses morphosyntaxiques permettent d'évaluer 1) si les enfants dysphasiques produisent plus de prédications et moins de syntagmes isolés (en tenant compte de l'influence éventuelle du discours des mères) en post-test qu'en pré-test, 2) si les énoncés produits tendent à être davantage conventionnels en post-test qu'en pré-test, 3) si la position pré-verbale ou pré-nominale est problématique pour ces enfants (même si les enfants dysphasiques francophones semblent avoir moins de difficultés avec les déterminants que les enfants dysphasiques dans d'autres langues, cf. Chapitre II, paragraphe 3.2.3).

#### 1.2.4 COMPETENCES PRAGMATIQUES

Ces dernières années, les recherches portant sur les troubles du développement du langage se sont intéressées de manière complémentaire aux compétences structurales des enfants dysphasiques et aux compétences pragmatico-discursives de ces derniers (de Weck, 2002, de Weck, 2004). Toutefois, la pragmatique est souvent mise de côté dans les tests de langage notamment car il est difficile d'évaluer les compétences pragmatiques au moyen de ces outils. La plupart des tests analysent les unités formelles du langage allant rarement au-delà de la phrase comme unité. Or, les compétences pragmatiques ne s'inscrivent pas à un niveau intra-phrastique.

Nous nous basons sur deux mesures fréquemment utilisées dans la littérature : d'une part, *la participation verbale* de l'enfant dans l'interaction correspondant au pourcentage de mots produits par ce dernier par rapport au nombre total de mots (de la mère et de l'enfant) dans l'interaction (de Weck & Rosat, 2003, Salazar Orvig & de Weck, 2008, de Weck & Salazar Orvig, 2011, da Silva *et al.*, 2012), et d'autre part, *les types d'actes de langage* produits par l'enfant. Comme dans le chapitre VII (paragraphe 1.5), nous avons considéré cinq actes de langage :

- les assertions (cf. Exemple 196, \**MOT* 'elle vit pas avec les autres.')
- les réponses (cf. Exemple 196, '\**CHI*: ouais.')
- les questions (cf. Exemple 196, '\**MOT*: ils vont grimper jusque là les lapins?'),
- les ordres (cf. cf. Exemple 196, '\**CHI*: donne moi.')

- les ‘autres’ énoncés incluant les phatiques-exclamatifs (cf. Exemple 196, ‘\*MOT: alors’ ou \*MOT:ouais.’).
- et les indécidables comprenant les énoncés inachevés et incompréhensibles (cf. Exemple 196, \*CHI:xx.).

**Exemple 196 – Extrait de l’interaction entre Ambroise et sa mère (pré-test)**

**\*MOT:** ils vont grimper jusque là les lapins? >> Question

**\*CHI:** ouais. >> Réponse

%pho: we

[...]

**\*CHI:** c'est son bébé cheval.

%pho: se sɔ̃ bebe sɔva

**\*MOT:** alors.>> Autres

**\*CHI:** xx. >> Indécidable

%pho: \$

**\*CHI:** et ça c'est un c'est maman cheval okay?

[...]

**\*MOT:** la biche elle va pas plutôt dehors?

**\*MOT:** elle vit pas avec les autres. >> assertion

**\*CHI:** là.

%pho: la

%mod: la

**\*MOT:** ouais. >> Autres

**\*CHI:** ici va ici après les deux lapins.

%pho: isi an isi apɛ le dɔ lapa

[...]

**\*MOT:** pourquoi tu tombes?

%act: avance la chaise d'Ambroise

**\*CHI:** donne moi. >> Ordre

%pho: dɔn mwa

Ces deux mesures (participation verbale et types d’acte de langage) permettent d’étudier la manière dont les enfants participent au dialogue. A travers ces analyses pragmatiques, nous tenons compte des productions verbales des adultes et de leur influence sur le discours de l’enfant. Elles permettent de rendre compte de l’influence du discours des mères (actes de langage produits) sur les productions morphosyntaxiques des enfants (par exemple, les types d’énoncés produits). Une question ou une assertion n’aura pas les mêmes effets sur le discours de l’enfant et sur le dialogue. Ainsi, nous proposons de croiser les analyses morphosyntaxiques et pragmatiques. Nous pourrions rendre compte de la fonction (acte de

langage) des types d'énoncés (structure morphosyntaxique) produits par les enfants dysphasiques dans le dialogue.

### 1.3 CHILDREN'S COMMUNICATION CHECKLIST, CCC (BISHOP, 1998)

Le questionnaire proposé à l'entourage de l'enfant a été celui mis en place par Bishop en anglais à savoir la *Children's Communication Checklist* (CCC, par la suite, Bishop, 1998) traduite en français par Maillart (2003). La version française est seulement une traduction et non une adaptation de cette grille (cf. Questionnaire en Annexes). Après avoir effectué notre observation, une version plus récente de cette grille – CCC-2 - a été élaborée par Bishop (2003b) en anglais et en américain (2006a). Celle-ci a été adaptée en français québécois (Vézina *et al.*, 2011, Vézina, Sylvestre & Fossard, 2013).

Initialement, cette grille a été mise en place pour évaluer les éventuelles difficultés pragmatiques que pouvaient avoir des sujets présentant des troubles linguistiques. La littérature présente peu d'outils d'évaluation de l'aspect pragmatique du langage que ce soit par des tests de langage ou par des méthodes d'analyse à partir d'observations en situation naturelle comme le proposent Bishop & Adams (1989) en analysant le niveau d'adéquation des réponses. Ainsi, l'auteur souhaitait avoir un outil efficace et rapide à effectuer. La CCC est considérée comme un outil clinique mais à associer à d'autres mesures (Bishop & Norbury, 2002, Botting, 2004).

Il s'agit donc d'un questionnaire qu'on adresse à une personne de l'entourage de l'enfant (le connaissant depuis au moins 3 mois). Il est préférable d'avoir plusieurs 'répondants' pour que les résultats soient plus fiables et ne soient pas liés à une certaine subjectivité. Cette grille (CCC, Bishop, 1998) comprend 70 items répartis en 9 sous-échelles : parole, phonologie et syntaxe, initiation de la conversation, cohérence, langage stéréotypé, utilisation du contexte conversationnel, rapport conversationnel, relations sociales et centres d'intérêt. Ces 9 sous-échelles sont réparties en trois groupes évaluant : des aspects de la structure du langage (parole, phonologie et syntaxe), des aspects pragmatiques (initiation de la conversation, cohérence, langage stéréotypé, utilisation du contexte conversationnel, rapport conversationnel) et des aspects du comportement autistique (relations sociales et centres d'intérêt). On demande aux 'répondants' d'estimer si les différents comportements décrits pour chaque item s'appliquent 'un peu', 'pas du tout' ou 'tout à fait' à l'enfant. A chaque

réponse apportée correspond un nombre de points positifs ou négatifs selon que l'item évalue des compétences ou des difficultés. A la réponse 'tout à fait', 2 points sont accordés et à la réponse 'un peu' 1 point est attribué. La cotation s'effectue par sous-échelle. Au score obtenu, on ajoute 30 points pour ne pas avoir de scores négatifs. Un *composant pragmatique* est formé à partir des scores des sous-échelles C, D, E, F et G - 'initiation de la conversation, cohérence, langage stéréotypé, utilisation du contexte conversationnel, rapport conversationnel' - en les additionnant.

Dans l'étude source (Bishop, 1998), 76 enfants ont été sélectionnés de manière aléatoire sur un ensemble de 242 enfants âgés d'environ 7 ans. Sur ces 76 enfants (d'âge moyen de 8.25 ans), 17 ont été exclus de manière à former un groupe conforme aux critères définitoires des troubles spécifiques du langage. Ont ainsi été exclus les cas d'enfants présentant une perte auditive (N=2), un QI inférieur à 80 (N=6), des troubles autistiques diagnostiqués (N=3), un handicap physique (N=1), un bilinguisme (N=4)<sup>122</sup>.

Bishop (1998) a ensuite réparti la population (N=59) en trois sous-groupes en fonction des résultats obtenus par le questionnaire :

- les enfants ayant *une dysphasie sémantique-pragmatique « pure »* ('SPpure', N= 14) et présentant un déficit pragmatique mais sans troubles autistiques,
- les enfants présentant *une dysphasie sémantico-pragmatique « plus »* ('SP plus', N=8) ayant un déficit pragmatique et présentant certains signes autistiques ou du syndrome d'Asperger,
- et les enfants ayant *des troubles du développement du langage* ('SLI', N=37).

Les SP plus sont ceux qui ont les scores les plus faibles, les SLI ont les scores les plus élevés et les SP pure ont des scores intermédiaires comme le présente le tableau ci-dessous.

---

<sup>122</sup> Le total des enfants exclus est différent de 17 mais ce sont bien les chiffres de l'article source.

**Tableau 142 - Résultats à la CCC tiré de Bishop (1998 : 883)**

Table 1  
Mean Checklist Subscale Scores (Rater A) for Language-impaired Children Subdivided According to School Diagnosis

Subscales	Possible range	Actual range	SP plus (N = 8 <sup>a</sup> )	SP pure (N = 14)	SLI (N = 37 <sup>b</sup> )	F	p
A. Speech	16–38	17–36	30.1 (4.49)	30.6 <sub>x</sub> (4.65)	26.5 <sub>y</sub> (5.05)	4.34	.018
B. Syntax	24–32	24–32	30.3 (1.58)	29.2 <sub>x</sub> (2.12)	28.7 <sub>y</sub> (2.24)	1.86	.165
C. Inappropriate initiation	18–30	20–30	25.0 <sub>x</sub> (3.29)	25.9 (3.57)	28.0 <sub>y</sub> (2.37)	5.48	.007
D. Coherence	20–36	20–35	23.6 <sub>x</sub> (3.11)	25.5 <sub>x</sub> (2.38)	28.7 <sub>y</sub> (4.44)	7.34	.002
E. Stereotyped conversation	14–30	15–30	21.4 <sub>x</sub> (4.87)	23.9 <sub>x</sub> (3.65)	27.5 <sub>y</sub> (2.04)	17.84	< .0001
F. Use of context	16–32	19–32	22.3 <sub>x</sub> (4.27)	24.2 <sub>x</sub> (3.58)	28.5 <sub>y</sub> (2.90)	16.86	< .0001
G. Rapport	18–34	18–34	25.0 (4.72)	29.1 <sub>y</sub> (3.36)	31.0 <sub>y</sub> (2.87)	11.54	< .0001
H. Social relationships	14–34	20–34	25.3 <sub>x</sub> (4.00)	28.9 (4.19)	29.9 <sub>y</sub> (3.56)	4.25	.020
I. Interests	20–34	25–34	28.3 <sub>x</sub> (2.07)	30.8 (2.29)	31.8 <sub>y</sub> (2.08)	7.19	.002
Pragmatic composite (subscales C to G)	86–162	100–158	119.6 <sub>x</sub> (12.68)	129.8 <sub>x</sub> (8.79)	143.2 <sub>y</sub> (10.39)	21.18	< .0001

<sup>a</sup> N = 7 for social, N = 6 for interests.

<sup>b</sup> N = 36 for use of context, N = 33 for social and interests.

Means with different subscripts are significantly different on Scheffé test at .05 level.

Le seuil de 132 points pour la composante pragmatique délimite les éventuels troubles pragmatiques. Un score inférieur à ce nombre indique que le sujet a des troubles pragmatiques. Les SLI ont un score moyen de 143.2 de la composante pragmatique de la grille. Celui-ci est plus élevé chez les enfants sans troubles du langage (M=153.68) âgés entre 6 et 16 ans (âge moyen de 9.75, Bishop & Baird, 2001). Le score le plus faible chez ces sujets est de 140. La différence de score entre les SLI et les sujets sans troubles du langage montre qu'il y a tout de même une influence des troubles linguistiques sur l'utilisation sociale du langage. Par ailleurs, Bishop & Baird (2001) notent qu'il y a un effet d'âge pour certaines sous-échelles (A, E) et notamment pour la composante pragmatique. Nous nous basons sur l'étude de Bishop car nous n'avons pas de résultats francophones de ce questionnaire.

La grille CCC n'est pas suffisante pour poser un diagnostic mais elle reste un moyen efficace pour s'interroger sur d'éventuels troubles pragmatiques dans le discours d'un sujet et utiliser par la suite d'autres outils complémentaires.

Les résultats obtenus grâce au questionnaire permettent de rendre compte si l'entourage de l'enfant perçoit une évolution des compétences des enfants sur différents plans (la parole et l'usage du langage, notamment) entre le pré-test et le post-test.

## 2.0 RESULTATS

Les résultats aux différentes formes d'évaluation sont présentés pour chaque enfant (Samuel, Etelle, Julie et Ambroise) de manière successive dans l'ordre suivant : les résultats au test de

langage (N-EEL), ceux du langage des enfants en situation de jeu et ceux obtenus par le questionnaire.

## 2.1 PROFIL DE SAMUEL (8 ;11 – 9;05;29 ANS)

Les compétences langagières de Samuel en pré-test et en post-test sont présentées dans les paragraphes ci-dessous.

### 2.1.1 RESULTATS OBTENUS AU TEST DE LANGAGE

Le Tableau 143 présente les résultats de Samuel aux différentes épreuves de la N-EEL en pré-test et en post-test.

**Tableau 143 - Résultats de Samuel aux épreuves de la N-EEL en pré-test et en post-test**

		PRE-TEST			POST-TEST		
		Note brute	Note étalonnée	Ecart-Type	Note brute	Note étalonnée	Ecart-Type
1. Phonologie et Articulation	1.A. Mots unisyllabiques <sup>1</sup> Dénomination						
	1.B. Mots unisyllabiques Dénomination	20	1	<-3	18	1	<-3
	1.A. Mots unisyllabiques Répétition						
	1.B. Mots unisyllabiques Répétition	22	1	<-3	24	1	<-3
2. Phonologie et Mémoire	A. Empan	2	1	<-3	3	1	<-3
	B. Phonologie	0	1	<-3	0	1	<-3
11. Expression-Vocabulaire	Vocabulaire 1	25	1	<-3	28	1	<-3
	Vocabulaire 2	18	1	<-3	23	1	<-3
	Vocabulaire 1 avec ébauche	31	1	<-3	30	1	<-3
	Vocabulaire 2 avec ébauche	22	1	<-3	25	1	<-3
6. Expression-Morphosyntaxe	Phrases à compléter <sup>2</sup>	5	1	<-3	3	1	<-3
16. Compréhension-Lexique	Vocabulaire 1	35	2	-1	35	2	-1
	Vocabulaire 2	19	1	-2	19	1	-2
7. Compréhension-Morphosyntaxe	Liste A	6	2	-1	6	2	-1
	Liste B	8	3	M	8	3	M
12. Mémoire verbale	A. Rép. de phrases <sup>3</sup>						
	B.1. Rép. de phrases <sup>4</sup>				7	1	<-3
	B.2. Rép. de phrases				2	1	-3
	B.1. Syntaxe				0	1	<-2
	B.2. Syntaxe				0	1	M

En pré-test, Samuel présente des performances déficitaires sur le versant de l'expression au niveau phonologique, lexical et morphosyntaxique avec des scores inférieurs à -3 écarts-types. Sur le versant de la compréhension, ses performances sont supérieures à celles en expression (entre -1 et -2 écarts-types au niveau lexical ; entre -1 écart-type et la moyenne au niveau morphosyntaxique). En post-test, les performances de Samuel restent déficitaires au niveau de l'expression avec des scores inférieurs à -3 écarts-types. Les performances sur le versant de la compréhension (au niveau lexical et morphosyntaxique) sont meilleures que celles sur le versant de l'expression.

Que ce soit en pré-test ou en post-test, les performances de Samuel correspondent à ceux d'enfants typiques de moins de 4 ans. Les notes étalonnées nous indiquent que Samuel se situe parmi les 6,7% des enfants ayant obtenus les notes les plus faibles dans le groupe de référence pour les épreuves passées, sauf celles relatives à la compréhension (cf. épreuves Compréhension - Lexique et Compréhension - morphosyntaxe) où il se situe soit dans la classe 3 soit dans la classe 2.

Entre le pré-test et le post-test, on note très peu d'évolution des compétences langagières de Samuel d'après les résultats obtenus aux épreuves du test de langage. En effet, aux épreuves de 'phonologie-articulation' ainsi qu'à celles de compréhension (lexique et morphosyntaxe), les résultats sont similaires dans les deux phases tant au niveau des notes étalonnées et des écarts-types que des notes brutes. Pour l'épreuve 'expression-morphosyntaxe', il n'y a pas d'évolution également et on remarque même une légère baisse de la note brute ce qui indique une certaine fluctuation des compétences de l'enfant. En revanche, on remarque une légère évolution croissante pour l'épreuve de vocabulaire en expression quant aux notes brutes passant de 25 à 28 pour le vocabulaire 1 et de 18 à 23 pour le Vocabulaire 2 en dénomination directe. En pré-test comme en post-test, l'ébauche orale facilite l'accès lexical (tant pour le vocabulaire 1 que pour le vocabulaire 2). Toutefois, malgré l'amélioration des notes brutes, les écarts-types restent identiques (-3 $\sigma$ ). Par ailleurs, alors que Samuel était découragé d'emblée par l'épreuve de répétition de phrases évaluant la mémoire verbale en pré-test, il accepte d'accomplir la tâche en post-test. S'agissant des notes étalonnées, il n'y a pas d'évolution dans les productions de l'enfant entre le pré-test et le post-test.

### 2.1.2 RESULTATS OBTENUS POUR LE 'LANGAGE EN SITUATION DE JEU'

Les tableaux ci-dessous (Tableau 144, Tableau 145, Tableau 146 et Tableau 147) présentent les performances langagières de Samuel en interaction avec sa mère au niveau phonologique, lexical, morphosyntaxique et pragmatique (cf. méthodes d'évaluation au paragraphe 1.2).

**Tableau 144 – Performances phonologiques (PWPC, PPC, PCC et PVC) de Samuel en pré-test et post-test**

Niveau phonologique		
	<i>pré-test</i>	<i>Post-test</i>
PWPC	74,49% (247) <sup>123</sup>	82,54% (338)
PPC	85,3% (712)	88,9% (978)
PCC	79,1% (326)	85,9% (453)
PVC	96,9% (294)	97,2% (398)

*PWPC= Pourcentage de mots phonétiquement corrects, PPC= Pourcentage de phonèmes corrects, PCC = Pourcentage de consonnes correctes, PVC= Pourcentage de voyelles correctes*

Globalement, le pourcentage de mots corrects au niveau phonologique (PWPC) est supérieur en post-test (82,54%) qu'en pré-test (74,49%). Le pourcentage de phonèmes corrects (PPC) est également plus élevé (88,9%) en post-test qu'en pré-test (85,3%). On constate principalement une évolution dans la production des consonnes entre les deux phases (79,1% vs. 85,9%), puisque les voyelles sont déjà bien produites en pré-test (96,9%).

**Tableau 145 – Indice de diversité lexicale (D) de Samuel en pré-test et en post-test**

Niveau lexical		
	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
D=	85.73	118.30
D(verbe)=	23.83	19.58
D(nom)=	<sup>124</sup>	98.32
D(adverbe)=		11.54
D(adjectif)=		

En pré-test, l'indice de diversité lexicale est de 85,73. Les noms, les adverbes, les adjectifs ne sont pas assez fréquents dans le corpus pour calculer l'indice D<sup>125</sup>. Si on considère les

<sup>123</sup> Entre parenthèses, le chiffre correspond au nombre total de phonèmes / consonnes / voyelles produit(e)s.

<sup>124</sup> Les cellules grisées des tableaux correspondant aux indices de diversité lexicale signifient que le calcul n'a pas pu être fait car il n'y avait pas assez d'occurrences (c'est-à-dire de noms, d'adverbes ou d'adjectifs) pour effectuer l'analyse.

<sup>125</sup> En pré-test, Samuel produit seulement 26 noms communs et 9 noms propres. Par ailleurs, il produit davantage de verbes ce qui explique pourquoi l'indice de diversité lexicale a pu être calculé pour les verbes et non pour les noms.

données de Duran *et al.* (2004, basées sur l'anglais), l'indice de diversité lexicale de Samuel est élevé et il est supérieur à celui d'un enfant de 5 ans et se rapproche de celui d'un adulte en pré-test. En post-test, la valeur de D est de 110.03. Toutefois, en enlevant un seul énoncé produit par Samuel ('*un deux trois quatre cinq six sept huit neuf dix onze douze treize quinze seize dix+sept dix+huit dix+neuf et vingt.*') correspondant à la production d'une suite de chiffre, la valeur de D passe de 118.30 à 110.03. On peut donc se demander si la valeur D en post-test n'est pas liée à plusieurs énoncés. Par ailleurs, les valeurs de D sont relativement basses pour les verbes (tant en pré-test, 23,83, qu'en post-test, 19,58) et pour les adverbes (11,54 en post-test) par rapport aux noms (98,32 en post-test).

Le Tableau 146 présente les caractéristiques morphosyntaxiques des productions verbales de Samuel en pré-test et en post-test.

**Tableau 146 – Mesures morphosyntaxiques des productions de Samuel en pré-test et post-test**

Niveau morphosyntaxique						
	Pré-test			Post-test		
Types d'énoncés	A noyau non verbal	26,09%		A noyau non verbal	23,74%	
	A prédicat non verbal	10,87%		A prédicat non verbal	14,39%	
	A prédicat verbal	40,21%		A prédicat verbal	46,05%	
	Autres	21,74%		Autres	10,07%	
	Indécidable	1,09%		Indécidable	5,76%	
	Total (N=)	92		Total (N=)	139	
Pourcentage d'énoncés modifiés et non modifiés	Modifiés	19,72%		Modifiés	11,11%	
	Non modifiés	80,28%		Non Modifiés	88,89%	
	Indécidable	0%		Indécidable	0%	
	N=	71		N=	117	
Nombre de modifications par énoncé	Une	78,57%		Une	100%	
	Plusieurs	21,43%		Plusieurs	0%	
	N=	14		N=	13	
Types de modifications	Accord	17,65%		Accord	23,08%	
	Ajout	0%		Ajout	0%	
	Substitution	11,76%		Substitution	0%	
	Omission	64,71%		Omission	76,92%	
	permutation	5,88%		permutation	0%	
	Total (N=)	17		Total (N=)	13	
Position pré-verbale	Sujet	91,67%		Sujet	100%	
	Autres	8,33%		Autres	0%	
	Total (N=)	36		Total (N=)	53	
Position pré-nominale	Déterminants	88,46%		Déterminants	97,92%	
	autres	11,54%		Autres	2,08	
	Total (N=)	26		Total (N=)	48	

En pré-test, les énoncés produits par Samuel sont majoritairement des énoncés à prédicat verbal (40,21%) et des énoncés à noyau non verbal (26,09%). La part des énoncés ‘autres’ est élevée (21,74%). Parmi les énoncés à noyau non verbal, à prédicat verbal et à prédicat non verbal (N=71), 19,72% présente une modification morphosyntaxique. Par ailleurs, il est rare qu’un énoncé présente plus d’une modification morphosyntaxique (21,43% des énoncés ont plusieurs modifications). Les modifications morphosyntaxiques sont le plus souvent des omissions (64,71%), des problèmes d’accord (17,65%) ou des substitutions (11,76%). La position pré-verbale est le plus souvent occupée par un sujet (91,67%). De même, devant un nom, le déterminant est fréquemment produit (88,46%).

En post-test, les énoncés produits par Samuel sont le plus souvent des énoncés à prédicat verbal (46,05%), des énoncés à noyau non verbal (23,74%) et des énoncés à prédicat non verbal (14,39%). Ces énoncés sont rarement modifiés au niveau morphosyntaxique (11,11%). Samuel ne produit jamais plus d’une modification par énoncé (100%). Ces modifications correspondent soit à des omissions (76,92%) soit à des difficultés d’accord (23,08%).

Une évolution positive des compétences morphosyntaxiques de Samuel est constatée. En effet, Samuel produit plus d’énoncés en post-test (139) qu’en pré-test (92). En post-test, on observe une augmentation d’énoncés à prédicat verbal (40,21% vs. 46,05%) et à prédicat non verbal (10,87% vs. 14,39%). Par conséquent, la part des énoncés à noyau non verbal et celle des ‘autres’ ont diminué (respectivement, 26,09% vs. 23,74% et 21,74% vs. 10,07%). Les énoncés modifiés au niveau morphosyntaxique sont également moins nombreux en post-test (19,72% vs. 11,11%). En outre, une seule modification par énoncé modifié est observée en post-test. Enfin, en position pré-verbale, Samuel produit toujours un sujet en post-test (100%) et la présence d’un déterminant (dans un contexte obligatoire) est toujours respectée (97,92% en post-test).

Tableau 147 – Mesures pragmatiques des productions de Samuel en pré-test et post-test

Niveau pragmatique				
	Pré-test		Post-test	
Participation verbale	11,36%		18,39%	
Acte de langage	Assertion	55,43%	Assertion	52,52%
	Réponse	10,87%	Réponse	12,23%
	Question	8,70%	Question	14,39%
	Ordre	3,26%	Ordre	7,91%
	Autres	20,65%	Autres	7,19%
	Indécidable	1,09%	Indécidable	5,76%
	Total (N=)	92	Total (N=)	139
Types de questions	Fermées	75,00%	Fermées	50,00%
	Partielles	12,50%	Partielles	50,00%
	Ouvertes	12,50%	Ouvertes	0%
	Total (N=)	8	Total (N=)	20

*Au niveau pragmatique* (cf. Tableau 147), la participation verbale de Samuel a augmenté (11,36% vs. 18,39%) même si l'interaction reste très asymétrique. Il participe plus activement au dialogue. Il est davantage tourné vers autrui puisqu'il pose plus de questions (8,70% vs. 14,39%), tant fermées que partielles en post-test, et il produit plus d'ordres (3,26% vs. 7,91%). Par ailleurs, la part des énoncés 'autres' a particulièrement diminué (20,65% vs. 7,19%). Ces résultats montrent que Samuel participe davantage au dialogue en post-test qu'en pré-test et il intervient différemment dans l'interaction.

L'analyse pragmatique nous donne des informations importantes pour lire les données de l'analyse morphosyntaxique précédente. En effet, on pourrait penser que la part des énoncés à noyau non verbal est plus importante en pré-test qu'en post-test parce que la mère produit davantage de questions partielles à son enfant. Or, le taux de réponse (cf. Tableau 147) est moins important en pré-test (10,87%) qu'en post-test (12,23%). On observe donc une réelle évolution des pratiques langagières de Samuel qui participe au dialogue par des énoncés à prédicat verbal assertifs ou interrogatifs et avec un nombre moins important d'énoncés de type phatique-exclamatif qui ne font pas avancer le dialogue. Ainsi, observons plus spécifiquement la valeur illocutoire des énoncés à noyau non verbal, à prédicat verbal et à prédicat non verbal (cf. Tableau 148).

**Tableau 148 – Valeurs illocutoires des énoncés à noyau non verbal, à prédicat non verbal et à prédicat verbal produits par Samuel en pré-test et en post-test**

	Assertion	Autres	Ordres	Réponses	Questions	Total général (N=)
<b>Pré-test</b>						
E. à noyau non verbal	50,00%	4,17%	4,17%	20,83%	20,83%	24
E. à prédicat non verbal	90,00%	0,00%	0,00%	10,00%	0,00%	10
E. à prédicat verbal	81,08%	0,00%	5,41%	8,11%	5,41%	37
Total général	71,83%	1,41%	4,23%	12,68%	9,86%	71
<b>Post-test</b>						
E. à noyau non verbal	63,64%	0%	0,00%	15,15%	21,21%	33
E. à prédicat non verbal	80,00%	0%	0,00%	10,00%	10,00%	20
E. à prédicat verbal	56,25%	0%	17,19%	9,38%	17,19%	64
Total général	62,39%	0%	9,40%	11,11%	17,09%	117

On remarque que les énoncés à noyau non verbal sont plus fréquemment des assertions en post-test (63,64%) qu'en pré-test (50%). La production d'assertion par des syntagmes isolés est moins influencée par les questions posées par la mère de Samuel. Par ailleurs, Samuel produit des énoncés à prédicat verbal pour effectuer différents actes de langage (assertions, ordres, réponses et questions) en post-test alors qu'en pré-test, ce type d'énoncé était privilégié pour produire des assertions. Samuel produit donc des énoncés à prédicat verbal pour accomplir différentes actions langagières dans le dialogue. Enfin, les énoncés à prédicat non verbal sont employés pour formuler des questions en post-test ce qui n'était pas le cas en pré-test. Il y a donc une évolution dans les productions verbales de Samuel.

### 2.1.3. RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Le Tableau 149 présente les résultats obtenus au questionnaire adressé à l'entourage de Samuel.

Tableau 149 - Résultats du questionnaire adressé à l'entourage de Samuel

REpondants	A. PAROLE	B. SYNTAXE	C. INITIATION DE LA CONVERSATION	D. COHERENCE	E. LANGAGE STERÉOTYPE	F. UTILISATION DU CONTEXTE	G. RAPPORT CONVERSATIONNEL	H. RELATIONS SOCIALES	I. CENTRES D'INTERET	TOTAL	COMPOSANT PRAGMATIQUE
<b>PRE-TEST</b>											
MERE	29	28	27	30	22	25	28	24	31	244	132
PERE	28	28	27	28	18	26	28	24	31	238	127
ENSEIGNANTE	26	28	23	25	21	20	24	27	24	218	113
ORTHOPHONISTE	21	26	25	25	25	29	34	24	27	236	138
MOYENNE	26	27.5	25.5	27	21.5	25	28.5	24.75	28.25	234	127.5
<b>POST-TEST</b>											
MERE	24	26	28	29	18	23	25	23	26	222	123
PERE	23	28	28	28	19	23	25	25	28	227	123
ENSEIGNANTE	24	29	26	27	26	26	27	22	25	232	132
ORTHOPHONISTE	26	28	30	34	29	31	34	27	30	269	158
MOYENNE	24.25	27.75	28	29.5	23	25.75	27.75	24.25	27.25	237.5	134

De manière générale, l'entourage de Samuel a observé une légère amélioration des compétences langagières de l'enfant. Et il en est de même pour la composante pragmatique (127.5 vs. 134). En observant les résultats de manière individuelle, on note une distinction d'appréciation entre d'une part, les parents dont les résultats montrent une persistance des difficultés et les professionnels dont les résultats présentent une évolution croissante des compétences de l'enfant.

Les résultats de la composante pragmatique augmentent entre le pré-test et le post-test. De plus, en pré-test, le résultat de cette composante (principalement ceux du père et de l'enseignante) étant inférieur à 132 points, il indique des difficultés pragmatiques. Samuel aurait ainsi un profil proche des SP pure selon les études de Bishop c'est-à-dire ayant des difficultés linguistiques et pragmatique mais sans troubles autistiques. Toutefois, les difficultés pragmatiques sont moins relevées en post-test (composante pragmatique = 134 points). Le profil de Samuel en post-test est davantage tourné vers un profil de type SLI.

#### 2.1.4 BILAN

De manière générale, nous pouvons dire que les performances linguistiques de Samuel sont meilleures en post-test qu'en pré-test. Les résultats aux sub-tests de la N-EEL indiquent une évolution positive des compétences lexicales (en production) et les résultats en lexique sont confirmés par ceux observés lors des productions verbales de Samuel en interaction avec sa mère en situation de jeu. Toutefois, les résultats aux subs-tests de la N-EEL au niveau morphosyntaxique et la phonologique en pré-test et post-test sont plus ou moins similaires. Or, l'analyse du langage en situation de jeu montre une amélioration des compétences phonologiques (au niveau du mot et phonémique, principalement pour les consonnes) et morphosyntaxiques de Samuel entre les deux phases. Par exemple, il emploie un même type d'énoncé (énoncé à prédicat verbal) pour accomplir différents actes de langage. De plus, Samuel est plus actif dans l'interaction avec sa mère en y participant davantage et en faisant interagir l'autre (cf. part des questions). Cette évolution positive est également remarquée par l'enseignante et l'orthophoniste de l'enfant (cf. résultats du questionnaire).

### **2.2 PROFIL D'ETELLE (6;07;04 – 7;02;02 ANS)**

Les compétences langagières d'Etelle en pré-test et en post-test sont présentées dans les paragraphes ci-dessous.

#### 2.2.1 RESULTATS OBTENUS AU TEST DE LANGAGE

Le Tableau 150 présente les résultats obtenus par Etelle aux épreuves de la N-EEL.

Tableau 150 – Résultats d’Etelles aux épreuves de la N-EEL en pré-test et en post-test

		PRE-TEST			POST-TEST		
		Note brute	Note étalonnée	Ecart-Type	Note brute	Note étalonnée	Ecart-Type
1. Phonologie et Articulation	1.A. Mots unisyllabiques <sup>1</sup> Dénomination						
	1.B. Mots unisyllabiques Dénomination	18	1	<-3	22	1	-3
	1.A. Mots unisyllabiques Répétition						
	1.B. Mots unisyllabiques Répétition	26	1	-2	24	1	-3
2. Phonologie et Mémoire	A. Empan	5	1	<-3	5	1	<-3
	B. Phonologie	0	1	<-2	0	1	<-2
11. Expression-Vocabulaire	Vocabulaire 1	34	1	>-3, <-2	42	2	>-2, <-1
	Vocabulaire 2	20	1	<-3	26	1	>-3, <-2
	Vocabulaire 1 avec ébauche	41	1	>-3, <-2	50	2	>-2, <-1
	Vocabulaire 2 avec ébauche	22	1	<-3	28	1	<-3
6. Expression-Morphosyntaxe	Phrases à compléter <sup>2</sup>	3	1	<-3	6	1	-2
16. Compréhension-Lexique	Vocabulaire 1	35	3	M	36	3	+1
	Vocabulaire 2	18	1	-2	18	1	-2
7. Compréhension-Morphosyntaxe	Liste A	8	4	+1	8	4	+1
	Liste B	6	2	-1	7	2	M
12. Mémoire verbale	A. Rép. de phrases <sup>3</sup>						
	B.1. Rép. de phrases <sup>4</sup>	23	2	>-2, <-1	25	2	>-1, <M
	B.2. Rép. de phrases	11	2	>-1, <M	15	3	M-
	B.1. Syntaxe	1	2	-1	2	3	M
	B.2. Syntaxe	0	3	M	0	3	M

En pré-test, les performances d’Etelles sur le versant de l’expression sont déficitaires et se situent entre  $-2 \sigma$  et  $-3 \sigma$  en-dessous de la moyenne de son groupe d’âge (en phonologie, lexique, morphosyntaxe). Au niveau phonologique, la répétition améliore ses performances

(passant de  $-3\sigma$  à  $-2\sigma$ ). Les performances en compréhension sont supérieures à celles en expression. La compréhension lexicale se situe dans la moyenne du groupe des enfants de son âge sauf pour le vocabulaire relatif aux formes, aux couleurs et aux parties du corps (cf. vocabulaire 2 à  $-2\sigma$ ). La compréhension morphosyntaxique tend à être proche de la moyenne (entre  $-1\sigma$  et la moyenne). Etelle présente quelques difficultés à répéter des phrases (cf. mémoire verbale, entre  $-2\sigma$  et la moyenne). En post-test, le versant de l'expression est toujours déficitaire. Ces déficits sont davantage marqués au niveau phonologique ( $-3\sigma$ ) et morphosyntaxique ( $-2\sigma$ ). Au niveau lexical, les formes, les couleurs et les parties du corps sont difficilement dénommées par Etelle (scores inférieurs à  $-2\sigma$ ) et l'ébauche n'améliore pas ses résultats ( $-3\sigma$ ). En revanche, malgré quelques difficultés, les mots concrets sont mieux dénommés (scores inférieurs à  $-1\sigma$ ) que les mots constituant le vocabulaire 2. L'écart par rapport à la moyenne tend à diminuer. Les scores aux sub-tests portant sur la compréhension en morphosyntaxe et la compréhension des mots concrets (vocabulaire 1) sont supérieurs à la moyenne ( $+1\sigma$ ). Mais Etelle présente en compréhension des difficultés avec le vocabulaire relatif aux formes, aux couleurs et aux parties du corps (vocabulaire 2). Concernant le sub-test de la mémoire verbale, Etelle présente des scores correspondant à la moyenne de son groupe d'âge.

En pré-test et en post-test, les performances d'Etelle correspondent à celles d'un enfant tout-venant de moins de 4 ans sur le versant de l'expression (sauf pour le sub-test vocabulaire 1 proche des 5 ans). Sur le versant de la compréhension, ses performances sont dans la moyenne de son groupe d'âge voire supérieures.

Les résultats obtenus par Etelle aux épreuves de la N-EEL en pré-test et post-test indiquent que ses compétences linguistiques ont évolué. En effet, l'articulation des termes uni-syllabiques constitués d'une structure syllabique complexe (de type CVC, CCV, CCVC, CVCC ou VCCC) est améliorée entre les deux phases passant d'une note brute de 18 à 22. Le lexique actif de l'enfant a augmenté tant en ce qui concerne les mots concrets que les termes ciblant les couleurs, les formes et les parties du corps (cf. vocabulaire 1 et vocabulaire 2). Le lexique passif a également augmenté passant d'une note brute de 35 à 36 et équivalent à une différence d'un écart-type (de la moyenne à  $+1$  écart-type). En revanche, on constate un score faible, pour la compréhension de termes renvoyant aux couleurs, aux formes et aux parties du

corps (cf. compréhension vocabulaire 2), qui est identique dans les deux phases. Au niveau morphosyntaxique, il y a une évolution croissante des compétences en production et en compréhension. Sur le versant productif, dans la tâche de complétion de phrases, Etelle obtient un meilleur résultat en post-test passant de  $-3 \sigma$  à  $-2 \sigma$  par rapport à la moyenne de son groupe d'âge. Sur le versant réceptif, pour la Liste B, Etelle se situe dans la moyenne de son groupe d'âge. Enfin, on note une amélioration entre les deux phases dans la tâche de répétition de phrases (cf. mémoire verbale) en ayant des résultats dans la moyenne de son groupe d'âge (B.2 répétition de phrases, Syntaxe) ou relativement proche (B.1 répétition de phrases) en post-test.

### 2.2.2 RESULTATS OBTENUS POUR LE 'LANGAGE EN SITUATION DE JEU

Les tableaux ci-dessous (Tableau 151, Tableau 152, Tableau 153, Tableau 154) présentent les performances langagières d'Etelle en interaction avec sa mère (cf. paragraphe 1.2).

**Tableau 151 – Performances phonologiques (PWPC, PPC, PCC et PVC) d'Etelle en pré-test et post-test**

Niveau phonologique		
	Pré-test	Post-test
PWPC	83,44% (471)	84,59% (545)
PPC	88,9% (1296)	91% (1680)
PCC	85,1% (591)	88,1% (790)
PVC	95,8% (546)	94,3% (681)

*PWPC= Pourcentage de mots phonétiquement corrects, PPC= Pourcentage de phonèmes corrects, PCC = Pourcentage de consonnes correctes, PVC= Pourcentage de voyelles correctes*

Globalement, on observe une très légère amélioration au niveau des mots puisque le PWPC augmente (84,59% en post-test vs. 83,44% en pré-test) sur un nombre d'occurrences plus élevé en post-test (545) qu'en pré-test (471). Au niveau phonémique, une amélioration est observée en ce qui concerne les consonnes (85,1% vs. 88,1%). S'agissant des voyelles, l'enfant présente des productions correctes tant en pré-test (95,8%) qu'en post-test (94,3%). Le PPC augmente légèrement entre les deux phases de test.

**Tableau 152 – Indice de diversité lexicale (D) d'Etelle en pré-test et en post-test**

Niveau lexical		
	Pré-test	Post-test
D=	69.48	76.90
D(verbe)=	21.79	55.85
D(nom)=	29.61	21.99
D(adverbe)=	6.33	
D(adjectif)=		

Entre le pré-test et le post-test, l'indice de diversité lexicale a augmenté passant de 69,48 à 76,90. La valeur D de la catégorie des verbes a également augmenté (21,79 vs. 55,85). En revanche, pour les noms, une légère diminution de D est observée. S'agissant des adverbes, il n'y a pas eu assez d'occurrences en post-test.

Le Tableau 153 présente les caractéristiques morphosyntaxiques des productions verbales d'Etelle.

**Tableau 153 – Mesures morphosyntaxiques des productions d'Etelle en pré-test et post-test**

Niveau morphosyntaxique						
	Pré-test			Post-test		
Types d'énoncés	A noyau non verbal	23,91%		A noyau non verbal	14,44%	
	A prédicat non verbal	22,46%		A prédicat non verbal	11,11%	
	A prédicat verbal	39,13%		A prédicat verbal	65,55%	
	Autres	10,87%		Autres	6,67%	
	Indécidable	3,62%		Indécidable	2,22%	
	Total (N=)	138		Total (N=)	90	
Pourcentage d'énoncés modifiés ou non modifiés	Modifiés	29,66%		Modifiés	28,05%	
	Non modifiés	67,80%		Non modifiés	70,73%	
	Indécidable	2,54%		Indécidable	1,22%	
	N=	118		N=	82	
Nombre de modifications par énoncé	Une	68,57%		Une	65,22%	
	Plusieurs	31,43%		Plusieurs	34,78%	
	N=	35		N=	23	
Types de modifications	Accord	21,28%		Accord	15,63%	
	Ajout	2,13%		Ajout	3,13%	
	Substitution	12,77%		Substitution	15,63%	
	Omission	59,57%		Omission	62,50%	
	permutation	4,26%		permutation	3,13%	
	Total (N=)	47		Total (N=)	32	
Position pré-verbale	Sujet	86,49%		Sujet	89,06 %	
	Autres	13,54%		Autres	10,94%	
	Total (N=)	74		Total (N=)	64	
Position pré-nominale	Déterminant	89,08%		Déterminant	93,51%	
	Autres	10,92%		Autres	6,50%	
	Total (N=)	119		Total (N=)	77	

En pré-test, Etelle produit principalement des énoncés à prédicat verbal (39,13%), à noyau non verbal (23,91%) et à prédicat non verbal (22,46%). Ces énoncés sont parfois modifiés au niveau morphosyntaxique (26,66%) et plusieurs modifications peuvent être constatées par

énoncé (31,43% des énoncés modifiés). Les modifications morphosyntaxiques sont variables et sont principalement des omissions (59,57%) ou des difficultés d'accord (21,28%). Les positions pré-verbale et pré-nominale sont le plus souvent occupées par un sujet (86,49%) et par un déterminant (89,08%).

En post-test, Etelle produit principalement des énoncés à prédicat verbal (65,55%). Les énoncés à prédicat non verbal (11,11%) et à noyau non verbal (14,44%) sont moins fréquents dans le discours de l'enfant. Un peu plus d'un tiers des énoncés à prédicat verbal, à prédicat non verbal et à noyau non verbal sont modifiés au niveau morphosyntaxique (28,05%). Plusieurs modifications sont observées dans un même énoncé (34,78% des énoncés modifiés). Il s'agit principalement d'omissions (62,50%), de substitutions (15,63%) ou des problèmes d'accord (15,63%). Les sujets et les déterminants sont le plus souvent produits par l'enfant (respectivement, 89,06% et 93,51%).

On note deux tendances dans l'évolution des compétences morphosyntaxiques d'Etelle : une part plus importante des énoncés à prédicat verbal, et des difficultés encore marquées notamment par les modifications morphosyntaxiques des énoncés et les types de modifications.

La part des énoncés à prédicat verbal a fortement augmenté entre le pré-test et le post-test (39,13% vs. 65,55%). Celle des énoncés à noyau non verbal a diminué entre les deux phases (23,11% vs. 14,44%). Le pourcentage d'énoncés modifiés reste similaire et relativement élevé dans les deux phases (29,66% et 28,05%) et il peut toujours y avoir plusieurs modifications par énoncé. Il faut cependant noter que le fait de produire davantage d'énoncés à prédicat verbal augmente les chances que l'enfant produise des énoncés modifiés. Ainsi, en post-test, certes le pourcentage d'énoncés modifiés reste semblable mais en produisant plus d'énoncés à prédicat verbal. En effet, les modifications sont observées majoritairement dans des énoncés à prédicat verbal (77,14% des énoncés modifiés en pré-test et 95,65% en post-test). Les types de modifications sont relativement les mêmes et dans des proportions identiques en pré-test et en post-test. On note seulement une baisse de modifications concernant les accords (21,28% vs. 15,63%). S'agissant des positions pré-verbale et pré-nominale, Etelle produit davantage de sujets et de déterminants en post-test qu'en pré-test (respectivement, 86,49% vs. 89,06% et 89,08% et 93,51%).

**Tableau 154 – Mesures pragmatiques des productions d’Etelles en pré-test et post-test**

Niveau pragmatique				
	Pré-test		Post-test	
Participation verbale	38,77%		23,92%	
Acte de langage	Assertion	71,74%	Assertion	76,67%
	Réponse	5,80%	Réponse	8,89%
	Question	7,25%	Question	2,22%
	Ordre	0%	Ordre	2,22%
	Autres	11,59%	Autres	7,78%
	Indécidable	3,62%	Indécidable	2,22%
	Total (N=)	138	Total (N=)	90
Types de questions	Fermées	70,00%	Fermées	0%
	Partielles	30,00%	Partielles	100%
	Ouvertes	0%	Ouvertes	0%
	Total (N=)	10	Total (N=)	2

*Au niveau pragmatique* (cf. Tableau 154), Etelle présente des caractéristiques semblables en pré-test et en post-test. Elle intervient dans le dialogue principalement par des assertions (71,74% en pré-test et 76,67% en post-test). Le taux de questions est très faible dans les deux observations (respectivement, 7,25% et 2,22%). La distribution des types d’actes de langage peut être mise en relation éventuellement avec l’interprétation par les locuteurs de la consigne. Etelle et sa mère se sont concentrées principalement sur le récit et la création d’une histoire et moins sur l’organisation de la tâche et la préparation du matériel. Ceci pourrait expliquer la part importante des assertions. Par ailleurs, la participation verbale d’Etelles est moins importante en post-test (23,92%) qu’en pré-test (38,77%).

**Tableau 155 - Valeurs illocutoires des énoncés à noyau non verbal, à prédicat non verbal et à prédicat verbal produits par Etelle en pré-test et en post-test**

	Assertion	Autres	Ordres	Réponses	Questions	Total général (N=)
<b>Pré-test</b>						
E. à noyau non verbal	60,61%	18,18%	0%	6,06%	15,15%	13
E. à prédicat non verbal	90,32%	0,00%	0%	0,00%	9,68%	10
E. à prédicat verbal	94,44%	0,00%	0%	1,85%	3,70%	59
Total général	83,90%	5,08%	0%	2,54%	8,47%	82
<b>Post-test</b>						
E. à noyau non verbal	38,46%	23,08%	0,00%	30,77%	7,69%	33
E. à prédicat non verbal	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	31
E. à prédicat verbal	91,53%	0,00%	3,39%	3,39%	1,69%	54
Total général	84,15%	3,66%	2,44%	7,32%	2,44%	118

En pré-test, les énoncés à noyau non verbal sont souvent employés pour produire des assertions (60,61%). Les réponses sous forme d'énoncés à noyau non verbal sont relativement peu fréquentes (6,06%). La production d'énoncés à noyau non verbal est donc rarement liée à l'influence du discours de la mère. En revanche, en post-test, la production de ce type d'énoncé est davantage induite par les questions de sa mère (30,77% de réponses). En outre, la part des énoncés à noyau non verbal servant à produire des assertions diminue (38,46%). Les énoncés à prédicat non verbal et à prédicat verbal sont principalement employés pour produire des assertions tant en pré-test (respectivement, 90,32% et 94,44%) qu'en post-test (respectivement, 100% et 91,53% en post-test).

### 2.2.3 RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Le Tableau 156 présente les résultats obtenus au questionnaire adressé à l'entourage d'Etelle.

**Tableau 156 - Résultats du questionnaire adressé à l'entourage d'Etelle**

REpondants	A. PAROLE	B. SYNTAXE	C. INITIATION DE LA CONVERSATION	D. COHERENCE	E. LANGAGE STEREOTYPE	F. UTILISATION DU CONTEXTE	G. RAPPORT CONVERSATIONNEL	H. RELATIONS SOCIALES	I. CENTRES D'INTERET	TOTAL	COMPOSANT PRAGMATIQUE
<b>PRE-TEST</b>											
MERE	26	30	27	30	21	20	25	31	25	235	123
PERE	30	28	30	36	28	32	28	32	28	272	154
ENSEIGNANTE	25	30	29	28	29	30	29	32	29	261	145
ORTHOPHONIS TE	25	25	28	24	27	29	31	30	30	249	139
MOYENNE	26.5	28.2 5	28. 5	29. 5	26.2 5	27.7 5	28.2 5	31.2 5	28	254.2 5	140.2 5
<b>POST-TEST</b>											
MERE	28	30	30	30	28	30	32	31	27	266	150
PERE	26	30	30	31	28	30	30	30	27	262	149
ENSEIGNANTE	28	26	26	27	24	24	28	32	30	246	129
ORTHOPHONIS TE	25	30	30	30	30	26	34	34	30	266	150
MOYENNE	26.7 5	29	29	29. 5	27.5	27.5	31	31.7 5	28. 5	260	144.5

De manière générale, l'entourage d'Etelle observe une amélioration des compétences langagières de l'enfant entre le pré-test et le post-test (respectivement, 254.25 et 260) et notamment de ses compétences pragmatiques (140.25 vs. 144.5). Que ce soit en pré-test ou en

post-test, les résultats de la composante pragmatique sont supérieurs à 132 points et ils ne révèlent donc pas de difficultés pragmatiques. Quant à l'aspect formel du langage (A et B), l'entourage note une amélioration des compétences de l'enfant.

#### 2.2.4 BILAN

Globalement, les trois formes d'évaluation présentent des résultats similaires. Entre le pré-test et le post-test, les compétences langagières d'Etelle se sont améliorées principalement au niveau lexical (notamment dans la diversité des verbes employés, cf. D(verbe)) et morphosyntaxique en produisant davantage d'énoncés à prédicat verbal (mais les modifications morphosyntaxiques sont toujours aussi importantes). Au niveau phonologique, les résultats aux sub-tests de la N-EEL et l'analyse du langage en situation de jeu présente une légère évolution positive, notamment s'agissant des consonnes. L'amélioration des compétences langagières d'Etelle est également observée par son entourage.

### 2.3 PROFIL DE JULIE (6;00;13 – 6;08;17ANS )

Les compétences langagières de Julie en pré-test et en post-test sont présentées dans les paragraphes ci-dessous.

#### 2.3.1 RESULTATS OBTENUS AU TEST DE LANGAGE

Les résultats obtenus par Julie aux épreuves de la N-EEL sont présentés dans le Tableau 157 ci-dessous.

Entre la phase de pré-test et celle de post-test, Julie change de groupe d'âge. En effet, lors du pré-test, elle est âgée de 6;00.13 ans et elle fait donc partie du groupe des 6 ans alors que lors du post-test, elle est âgée de 6;08.17 ans et elle fait partie du groupe des 7 ans. Ainsi, les écarts-types sont relatifs à son groupe d'âge (Groupe des 6 ans lors du pré-test et Groupe des 7 ans lors du post-test). Pour évaluer l'évolution des compétences de l'enfant, il semble alors préférable de considérer davantage les notes brutes.

Tableau 157 – Résultats de Julie aux épreuves de la N-EEL en pré-test et en post-test

		PRE-TEST			POST-TEST		
		Note brute	Note étalonnée	Ecart-Type	Note brute	Note étalonnée	Ecart-Type
1. Phonologie et Articulation	1.A. Mots unisyllabiques <sup>1</sup> Dénomination	36	1	<-3	40	2	-2 <sup>126</sup>
	1.B. Mots unisyllabiques Dénomination	18	1	>-3, <-2	18	1	<-3
	1.A. Mots unisyllabiques Répétition	42	2	>-1, <M	44	3	M+ <sup>127</sup>
	1.B. Mots unisyllabiques Répétition	24	2	>-2, <-1	24	1	<-3
2. Phonologie et Mémoire	A. Empan	2	1	<-3	2	1	<-3
	B. Phonologie	0	1	-2	0	1	<-2
11. Expression-Vocabulaire	Vocabulaire 1	32	1	>-3, <-2	45	2	<-1
	Vocabulaire 2	20	1	<-3	26	1	<-2
	Vocabulaire 1 avec ébauche	34	1	<-3	45	1	<-2
	Vocabulaire 2 avec ébauche	22	1	<-3	28	1	<-3
6. Expression-Morphosyntaxe	Phrases à compléter <sup>2</sup>	3	1	>-2, <-1	2	1	<-2
16. Compréhension-Lexique	Vocabulaire 1	34	2	>-1, <M	35	3	M
	Vocabulaire 2	15	1	<-3	18	1	-2
7. Compréhension-Morphosyntaxe	Liste A	7	4	M+	7	3	M
	Liste B	5	2	-1	6	2	-1
12. Mémoire verbale	A. Rép. de phrases <sup>3</sup>						
	B.1. Rép. de phrases <sup>4</sup>	18	2	<-2	16	1	-3
	B.2. Rép. de phrases	7	2	<-2	8	2	>-3, <-2
	B.1. Syntaxe	0	2	-2	0	1	-3
	B.2. Syntaxe	0	3	M	0	3	M

En pré-test, Julie présente des déficits sur le versant de l'expression en phonologie ( $-3\sigma$ ), en lexique ( $-3\sigma$ ) et en morphosyntaxe ( $-2\sigma$ ). Au niveau phonologique, la répétition améliore les performances de Julie (entre  $-2$  écarts-type et  $-1$ écart-type). Au niveau lexical, l'ébauche ne

<sup>126</sup>Pour l'épreuve de phonologie et articulation de la liste A (1.A mots unisyllabique, dénomination et 1.B répétition), les notes étalonnées et les écart-types ne sont disponibles que pour le groupe des 6 ans. Ainsi, en post-test, la note étalonnée et l'écart-type correspondent à ceux du groupe des enfants de 6 ans

<sup>127</sup> *Idem*

les améliore pas ( $-3\sigma$ ). Sur le versant de la compréhension, les scores sont proches de la moyenne de son groupe d'âge aux niveaux lexical (pour le vocabulaire 1) et morphosyntaxique. En revanche, Julie présente des difficultés à désigner les formes, les couleurs et les parties du corps (scores inférieurs à  $-3\sigma$ ). Des difficultés sont également observées dans les épreuves de répétitions de phrases ( $-2\sigma$ ).

En post-test, les performances sur le versant de l'expression sont déficitaires principalement en phonologie ( $-3\sigma$ , même pour la liste 1.A par rapport au groupe des 6 ans  $-2\sigma$ ) et en morphosyntaxe ( $-2\sigma$ ). On constate que Julie a la même note brute en dénomination de la liste 1.B de l'épreuve « Phonologie et articulation » en pré-test et en post-test (18). En revanche, cette note ne correspond pas au même écart-type (inférieure à  $-2\sigma$  en pré-test par rapport à la moyenne du groupe des 6 ans et inférieur à  $-3\sigma$  en post-test par rapport à la moyenne du groupe des 7 ans). Cette différence s'explique par le fait qu'à 7 ans, les attentes sont plus importantes qu'à 6 ans. Au niveau lexical, Julie tend à se rapprocher de la moyenne du groupe des 7 ans ( $-1\sigma$ ). Elle présente plus de difficultés à dénommer les items composants le vocabulaire 2 ( $-2\sigma$ ) que ceux constituant le vocabulaire 1. Les performances en compréhension (en morphosyntaxe et en lexique) sont meilleures que celles en expression. Julie a des difficultés à répéter des phrases (cf. mémoire verbale,  $-3\sigma$ ).

En pré-test et en post-test, les performances de Julie sur le versant de l'expression correspondent à celles d'un enfant de moins de 4 ans. On note seulement qu'en post-test, les scores obtenus aux sub-tests « phonologie et articulation » en répétition et de dénomination du vocabulaire 1 sont équivalents à ceux obtenus par des enfants tout-venant de 5 ans.

Entre la phase de pré-test et celle de post-test, on note principalement une évolution des compétences lexicales. En effet, le lexique actif augmente de manière importante passant de 32 à 45 (notes brutes) soit de  $-3\sigma$  (par rapport au groupe des 6 ans) à  $-1\sigma$  (par rapport au groupe des 7 ans) pour le Vocabulaire 1 et de 20 à 26 soit de  $-3\sigma$  (par rapport au groupe des 6 ans) à  $-2\sigma$  (par rapport au groupe des 7 ans) pour le Vocabulaire 2. Malgré des attentes plus importantes en post-test par rapport à la moyenne du groupe des 7 ans, on constate une différence d'écart-type. L'ébauche orale facilite légèrement l'accès lexical. On constate que le stock passif est plus important également en post-test.

Au niveau phonologique, une amélioration est constatée pour les termes uni-syllabiques ayant une structure syllabique plus simple de type CV ou CVC (cf. Liste 1.A). En revanche, aucune évolution n'est observée pour les termes uni-syllabiques constitués d'une structure plus complexe (CVC, CCV, CCVC, CVCC et VCCC). De même, au niveau de la mémoire verbale, aucune évolution n'est constatée.

Au niveau morphosyntaxique (en expression), Julie obtient un score plus faible en post-test qu'en pré-test. Il y a donc une fluctuation et des difficultés persistances à ce niveau.

### 2.3.2 RESULTATS OBTENUS POUR LE 'LANGAGE EN SITUATION DE JEU'

Les tableaux ci-dessous (Tableau 158, Tableau 159, Tableau 160, Tableau 161) présentent les performances langagières de Julie en interaction avec sa mère au niveau phonologique, lexical, morphosyntaxique et pragmatique (cf. méthodes d'évaluation au paragraphe 1.2).

**Tableau 158 – Performances phonologiques (PWPC, PPC, PCC et PVC) de Julie en pré-test et post-test**

<b>Niveau phonologique</b>		
	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
PWPC	73,78% (370) <sup>128</sup>	77,59% (482)
PPC	86,6% (1106)	86% (1408)
PCC	84,8% (539)	83,2% (673)
PVC	94,6% (443)	95% (595)

*PWPC= Pourcentage de mots phonétiquement corrects, PPC= Pourcentage de phonèmes corrects, PCC = Pourcentage de consonnes correctes, PVC= Pourcentage de voyelles correctes*

Globalement, Julie produit davantage de mots sans modification phonologique en post-test (77,59%) qu'en pré-test (73,78%). En revanche, au niveau phonémique, les pourcentages de phonèmes, consonnes et voyelles corrects restent semblables en pré-test et en post-test et ils sont élevés principalement pour les voyelles.

**Tableau 159 – Indice de diversité lexicale (D) de Julie en pré-test et en post-test**

<b>Niveau lexical</b>		
	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
D=	102.61	78.29
D(verbe)=	32.63	19.81
D(nom)=	29.91	14.26
D(adverbe)=	5.26	7.32
D(adjectif)=		

<sup>128</sup> Entre parenthèses, les chiffres correspondent aux occurrences.

La valeur de l'indice de diversité lexicale dans les productions de Julie ne nous permet pas d'observer une évolution positive. La valeur D de 102.61 en pré-test semble étrange car elle est très élevée et elle pourrait caractériser le discours d'un adulte. En post-test, l'indice de diversité lexicale est relativement élevé. Au niveau des catégories grammaticales, l'unique indice ayant augmenté est celui des adverbes (5.26 vs. 7.32).

Le Tableau 160 présente les caractéristiques morphosyntaxiques des productions verbales de Julie en pré-test et en post-test.

**Tableau 160 – Mesures morphosyntaxiques des productions de Julie en pré-test et post-test**

<b>Niveau morphosyntaxique</b>					
	<i>Pré-test</i>			<i>Post-test</i>	
Types d'énoncés	A noyau non verbal	11,66%		A noyau non verbal	14,69%
	A prédicat non verbal	9,82%		A prédicat non verbal	12,99%
	A prédicat verbal	59,51%		A prédicat verbal	49,71%
	Autres	12,88%		Autres	15,25%
	Indécidable	6,13%		Indécidable	7,34%
	Total (N=)	163		Total (N=)	177
Pourcentage d'énoncés modifiés	Modifiés	18,94%		Modifiés	18,25%
	Non modifiés	78,79%		Non modifiés	78,10%
	Indécidable	2,27%		Indécidable	3,65%
	N=	132		N=	138
Nombre de modifications par énoncé	Une	84,00%		Une	92,00%
	Plusieurs	16,00%		Plusieurs	8,00%
	N=	25		N=	25
Types de modifications	Accord	3,45%		Accord	11,11%
	Ajout	3,45%		Ajout	3,70%
	Substitution	20,69%		Substitution	11,11%
	Omission	72,41%		Omission	74,07%
	permutation	0%		permutation	0%
	Total (N=)	29		Total (N=)	27
Position pré-verbale <sup>129</sup>	Sujet	85,71%		Sujet	90,70%
	Autres	11,91%		Autres	6,97%
	Total (N=)	84		Total (N=)	86
Position pré-nominale	Déterminant	89,83%		Déterminant	92,63%
	Autres	10,17%		Autres	7,37
	Total (N=)	59		Total (N=)	95

<sup>129</sup> En pré-test et en post-test, le total (Sujet+Autres) est inférieur à 100%. Dans les deux cas, il y a un taux d'indécidable non indiqué : 2,38% en pré-test et 2,33% en post-test.

En pré-test, Julie produit principalement des énoncés à prédicat verbal (59,51%). La part des énoncés ‘*autres*’ est relativement élevée (12,88%) lorsqu’on la compare à celles des énoncés à noyau non verbal (11,66%) et des énoncés à prédicat non verbal (9,82%). 18,94% des énoncés à prédicat verbal, à noyau non verbal et à prédicat non verbal présentent une modification morphosyntaxique. La position pré-verbale est le plus souvent occupée par un sujet (85,71%). De même, un déterminant est le plus souvent produit devant un nom (89,83%).

En post-test, les énoncés à prédicat verbal sont plus fréquents (49,71%) que les autres types d’énoncés. La part des énoncés ‘*autres*’ reste cependant importante (15,25%). 18,25% des énoncés à prédicat verbal, à prédicat non verbal et à noyau nominal ont une modification morphosyntaxique. Ces modifications sont le plus souvent des omissions (74,07%) de constituants dans l’énoncé. Les positions pré-verbales et pré-nominales tendent à être occupées respectivement par un sujet (90,70%) et par un déterminant (92,63%).

En post-test, Julie produit moins d’énoncés à prédicat verbal (59,1% vs. 49,71%) et davantage d’énoncés à noyau non verbal (11,66% vs. 14,69%), d’énoncés à prédicat non verbal (9,82% vs. 12,11%) et d’énoncés « *autres* » (6,13% vs. 15,25%). La part d’énoncés modifiés (18,94% vs. 18,25%) et les types de modifications restent semblables entre les deux observations. Cependant, le nombre de modifications par énoncé tend à diminuer. En position pré-verbale et pré-nominale, Julie emploie plus fréquemment des sujets (85,71% vs. 90,70%) et des déterminants (89,83% vs. 92,63%) en post-test qu’en pré-test.

**Tableau 161 – Mesures pragmatiques des productions de Julie en pré-test et post-test**

Niveau pragmatique				
	<i>Pré-test</i>		<i>Post-test</i>	
Participation verbale	31,26%		31,82%	
Acte de langage	Assertion	42,94%	Assertion	50,85%
	Réponse	9,20%	Réponse	11,86%
	Question	14,72%	Question	12,43%
	Ordre	14,72%	Ordre	8,47%
	Autres	12,88%	Autres	10,73%
	Indécidable	5,52%	Indécidable	5,65%
	Total (N=)	163	Total (N=)	177
Types de questions	Fermées	56,52%	Fermées	50,00%
	Partielles	43,48%	Partielles	50,00%
	Ouvertes	0%	Ouvertes	0%
	Total (N=)	23	Total (N=)	22

Au niveau pragmatique (cf. Tableau 161), Julie participe verbalement au dialogue de manière semblable en pré-test (31,26%) et en post-test (31,82%). S’agissant des actes de langage produits, la distribution est plus ou moins similaire également avec une part importante d’assertions (42,94% vs. 50,85%). On note une légère diminution de la part des questions (14,72% vs. 12,43%), des ordres (14,72% vs. 8,47%) ainsi que des ‘autres’ (12,88% vs. 10,73%). Par ailleurs, on observe une part légèrement plus importante de réponses en post-test (9,20% vs. 11,86%). Ceci explique par conséquent l’augmentation (au niveau morphosyntaxique) des énoncés à noyau non verbal et des ‘autres’ (cf. Tableau 160). Le discours de l’interlocuteur a une influence sur les types de productions – à la fois morphosyntaxique et la valeur illocutoire – du locuteur, dans ce cas l’enfant. En ce sens, il est important d’observer les résultats des différents aspects du langage de manière croisée et non séparément (cf. Tableau 162).

**Tableau 162 – Valeurs illocutoires des énoncés à noyau non verbal, à prédicat non verbal et à prédicat verbal produits par Julie au pré-test et au post-test**

	Assertion	Autres	Ordres	Réponses	Questions	Total général (N=)
<b>Pré-test</b>						
E. à noyau non verbal	5,26%	47,37%	10,53%	5,26%	31,58%	19
E. à prédicat non verbal	93,75%	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	16
E. à prédicat verbal	55,67%	0,00%	22,68%	4,12%	17,53%	97
Total général	53,03%	6,82%	18,18%	3,79%	18,18%	132
<b>Post-test</b>						
E. à noyau non verbal	38,46%	15,38%	3,85%	15,38%	26,92%	26
E. à prédicat non verbal	78,26%	0,00%	0,00%	8,70%	13,04%	23
E. à prédicat verbal	65,91%	0,00%	15,91%	4,55%	13,64%	88
Total général	62,77%	2,92%	10,95%	7,30%	16,06%	137

En pré-test, les énoncés à noyau non verbal sont principalement des énoncés exclamatifs (47,37%) et des questions formulées par un pronom interrogatif isolé de type « *quoi ?* » (31,58%). Les énoncés à prédicat non verbal sont employés pour formuler des assertions et plus précisément, ils sont produits pour évaluer (par exemple, *c’est bien*), pour dénommer (*c’est la chèvre*). Les énoncés à prédicat verbal sont produits pour accomplir des assertions (55,67%), des questions (le plus souvent partielles ou fermées, 18,18%), des ordres (par des verbes isolés comme *attends*, *tiens Luc*, *écrase pas hein ?*, 18,18%).

En post-test, les énoncés à noyau non verbal sont employés pour produire des assertions (38,46%) ou des questions (26,92%) principalement fermées ou partielles, ou servent à répondre (15,38%). Les énoncés à prédicat non verbal sont employés dans des assertions notamment pour dénommer *c'est des animaux*, pour identifier (*c'est le petit* ou *c'est un garçon*) ou pour poser des questions. Les énoncés à prédicat verbal sont produits dans le cadre d'assertions, d'ordres ou de questions (comme *tu veux prendre qui maman ?*, *ils sont où les grands ?*). On constate qu'en en post-test, Julie formule moins de questions par des interrogatifs isolés (énoncés à noyau non verbal, comme 'quoi?'). Elle produit plus de questions partielles en produisant des énoncés à prédicat verbal. On observe donc une évolution dans les productions verbales de Julie.

### 2.3.3 RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Le Tableau 163 présente les scores relevés au questionnaire adressé à l'entourage de Julie.

**Tableau 163 - Résultats du questionnaire adressé à l'entourage de Julie**

REONDANTS	A. PAROLE	B.SYNTAXE	C.INITIATION DE LA CONVERSATION	D.COHERENCE	E.LANGAGE STEREOType	F.UTILISATION DU CONTEXTE	G.RAPPORT CONVERSATIONNEL	H.RELATIONS SOCIALES	I.CENTRES D'INTERET	TOTAL	COMPOSANT PRAGMATIQUE
<b>PRE-TEST</b>											
MERE	21	26	30	28	29	28	32	29	29	252	147
PERE	28	27	28	31	21	26	30	33	28	252	136
ENSEIGNANTE	21	28	26	27	22	24	32	27	27	234	131
ORTHOPHONISTE	20	26	30	27	27	25	33	29	29	246	142
MOYENNE	22,5	26,75	28,5	28,25	24,75	25,75	31,75	29,5	28,25	246	139
<b>POST-TEST</b>											
MERE	18	25	27	30	22	26	33	31	28	240	138
PERE	28	27	25	33	20	24	33	30	28	248	135
ENSEIGNANTE	23	29	26	26	21	28	33	29	25	240	134
ORTHOPHONISTE	21	28	26	29	27	26	34	32	30	253	142
MOYENNE	22,5	27,25	26	29,5	22,5	26	33,25	30,5	27,75	245,25	137,25

De manière générale, l'entourage de Julie ne note pas une amélioration quant à ses compétences langagières entre le pré-test (246) et le post-test (245,25). Toutefois, si on

observe les résultats de manière individuelle, des différences sont visibles. Les parents n'observent pas d'amélioration dans la communication de leur enfant, tandis que les spécialistes (enseignante et orthophoniste) observent une évolution.

S'agissant de la composante pragmatique, les scores étant supérieurs à 132 points en pré-test et en post-test, Julie présente un profil qui tend à se rapprocher des SLI c'est-à-dire sans troubles pragmatiques associés.

#### 2.3.4 BILAN

Globalement, certaines compétences langagières sont améliorées en post-test (lexicales, phonologique) et d'autres sont similaires en pré-test et en post-test, principalement au niveau morphosyntaxique. Au niveau phonologique, une légère évolution positive est observée entre les deux phases principalement en répétition (cf. résultats sub-test de la N-EEL) et au niveau du mot (cf. PWPC en situation de jeu). Les résultats aux sub-tests de la N-EEL concernant le lexique actif sont meilleurs en post-test qu'en pré-test mais ils ne sont pas confirmés par les résultats des divers indices de diversité lexicale des productions de l'enfant en situation de jeu. Au niveau pragmatique, les résultats sont identiques en pré-test et en post-test et le résultat du questionnaire n'indiquait pas la présence particulière de troubles pragmatiques associés aux troubles linguistiques.

### 2.4 PROFIL D'AMBROISE (5;10; 17 – 6;05;22 ANS)

Les compétences langagières d'Ambroise en pré-test et en post-test sont présentées dans les paragraphes ci-dessous.

#### 2.4.1 RESULTATS OBTENUS AU TEST DE LANGAGE

Le Tableau 164 présente les résultats obtenus par Ambroise aux épreuves de la N-EEL.

Tableau 164 – Résultats d'Ambroise aux épreuves de la N-EEL en pré-test et en post-test

		PRE-TEST			POST-TEST		
		Note brute	Note étalonnée	Ecart-Type	Note brute	Note étalonnée	Ecart-Type
1. Phonologie et Articulation	1.A. Mots unisyllabiques <sup>1</sup> Dénomination	30	1	<-3	30	1	<-3
	1.B. Mots unisyllabiques Dénomination	16	1	<-3	8	1	<-3
	1.A. Mots unisyllabiques Répétition	32	1	-3	38	1	>-2, <-1
	1.B. Mots unisyllabiques Répétition	20	1	-3	22	1	-2
2. Phonologie et Mémoire	A. Empan	5	1	>- 3,<-2	2	1	<-3
	B. Phonologie	1	1	>- 2,<-1	1	1	>- 2,<-1
11. Expression-Vocabulaire	Vocabulaire 1	26	1	-3	37	1	>-2, <-1
	Vocabulaire 2	14	1	<-3	18	1	<-3
	Vocabulaire 1 avec ébauche	26	1	<-3	38	1	-3
	Vocabulaire 2 avec ébauche	14	1	<-3	18	1	<-3
6. Expression-Morphosyntaxe	Phrases à compléter <sup>2</sup>	3	1	>- 2,<-1	0	1	<-2
16. Compréhension-Lexique	Vocabulaire 1	32	2	>- 2,<-1	34	2	>- 1,<M
	Vocabulaire 2	17	1	-2	15	1	<-3
7. Compréhension-Morphosyntaxe	Liste A	6	3	M	2	1	-3
	Liste B	5	2	-1	3	1	-3
12. Mémoire verbale	A. Rép. de phrases <sup>3</sup>						
	B.1. Rép. de phrases <sup>4</sup>	20	2	>- 1,<M	21	2	>- 1,<M
	B.2. Rép. de phrases	7	2	<-2	7	2	<-2
	B.1. Syntaxe	0	2	-2	0	2	-2
	B.2. Syntaxe	0	3	M	0	3	M

En pré-test, des difficultés importantes sont observées sur le versant de l'expression en phonologie ( $-3\sigma$ ), en lexique ( $-3\sigma$ ) et en morphosyntaxe ( $-2\sigma$ ). En compréhension, les scores sont faibles en lexique ( $-2\sigma$  pour les épreuves de vocabulaire 1 et 2). Ambroise a quelques difficultés à répéter des phrases ( $-1\sigma$  en B1 et  $-2\sigma$  en B2).

En post-test, les performances d'Ambroise sont déficitaires sur le versant de l'expression :  $-3\sigma$  en phonologie (en dénomination directe),  $-2\sigma$  en vocabulaire 1 et  $-3$  en vocabulaire 2,  $-2\sigma$  en morphosyntaxe. La répétition améliore les scores obtenus par Ambroise en phonologie ( $-2\sigma$ ). Sur le versant de la compréhension, les scores sont faibles en morphosyntaxe ( $-3\sigma$ ) et au niveau lexical pour les items renvoyant aux couleurs, aux formes et aux parties du corps ( $-3\sigma$ ). En revanche, la désignation des mots concrets (vocabulaire 1) est moins problématique pour Ambroise puisque les scores obtenus tendent à se rapprocher de la moyenne de son groupe d'âge.

En pré-test et en post-test, Ambroise présente un niveau linguistique inférieur à celui d'un enfant tout-venant de 4 ans (surtout sur le versant de l'expression).

Entre les deux phases de test, on note à la fois quelques évolutions croissantes et des difficultés persistantes.

Au niveau phonologique, la dénomination directe des termes uni-syllabiques est difficile que la structure syllabique soit simple ou complexe. Mais, en offrant un modèle ou par répétition, les productions s'améliorent. Au niveau lexical, on note une évolution croissante importante passant de 26 à 37 (notes brutes et correspondant à une différence d'écart-type) pour le vocabulaire 1 et de 14 à 18 pour le vocabulaire 2. La stratégie d'ébauche orale ne facilite pas l'accès lexical. Puisque le lexique actif a augmenté entre les deux phases, on pourrait s'attendre à une évolution du stock passif. Or, on remarque une légère augmentation de la note brute pour la compréhension des mots concrets (cf. vocabulaire 1) et une diminution de la note brute pour la compréhension des mots renvoyant aux couleurs, aux formes et parties du corps (cf. vocabulaire 2). Il semble donc y avoir un décalage entre compréhension et production. L'augmentation des notes brutes pour la compréhension des mots concrets correspond à une augmentation de l'écart-type également. Les performances d'Ambroise au niveau de la compréhension lexicale tendent à se rapprocher de la moyenne de son groupe d'âge. Au niveau morphosyntaxique, les résultats montrent des difficultés persistantes au vu des fluctuations des notes brutes et des écarts-types tant au niveau de la production que de la compréhension.

Les notes étalonnées indiquent qu'Ambroise se situe parmi les 6,7% des enfants ayant obtenus les notes les plus faibles dans le groupe de référence de son âge pour les épreuves passées tant pour les épreuves touchant le versant de la production que celles relatives au versant de la compréhension. Ambroise présente donc un profil linguistique différent des autres enfants (sur le versant de la compréhension).

#### 2.4.2 RESULTATS OBTENUS EN 'LANGAGE EN SITUATION DE JEU

Les tableaux ci-dessous (Tableau 165, Tableau 166, Tableau 167, Tableau 168) présentent les performances langagières d'Ambroise en interaction avec sa mère au niveau phonologique, lexical, morphosyntaxique et pragmatique (cf. méthodes d'évaluation au paragraphe 1.2).

**Tableau 165 – Performances phonologiques (PWPC, PPC, PCC et PVC) d'Ambroise en pré-test et post-test**

Niveau phonologique		
	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
PWPC	64,43% (461) <sup>130</sup>	62,06% (456)
PPC	74,1% (1373)	71,7% (1387)
PCC	74,8% (650)	73,8% (618)
PVC	78,9% (584)	79,8% (573)

*PWPC= Pourcentage de mots phonétiquement corrects, PPC= Pourcentage de phonèmes corrects, PCC = Pourcentage de consonnes correctes, PVC= Pourcentage de voyelles correctes*

Que ce soit au niveau du mot ou au niveau phonémique, aucune évolution positive entre le pré-test et le post-test n'est observée.

**Tableau 166 – Indice de diversité lexicale (D) d'Ambroise en pré-test et post-test**

	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
D=	67.00	77.94
D(verbe)=	29.19	22.12
D(nom)=	30.54	14.50
D(adverbe)=	4.04	8.26
D(adjectif)=		

De manière générale, l'indice de diversité lexicale dans les productions d'Ambroise en pré-test et en post-test a augmenté (67.00 vs. 77.94). Si on compare les résultats d'Ambroise aux données de Duran *et al.* (2004), on constate qu'il a une valeur D supérieure à la moyenne d'un enfant de 5 ans (64,02) tant en pré-test qu'en post-test. On note une diminution de la diversité

<sup>130</sup> Entre parenthèses, les chiffres correspondent aux occurrences

lexicale pour les catégories des verbes et des noms. Mais, comme pour Julie, l'indice de diversité lexicale portant sur les adverbes a augmenté entre les deux observations (4.04 vs. 8.26).

Le Tableau 167 présente les caractéristiques morphosyntaxiques des productions verbales d'Ambroise en pré-test et en post-test.

**Tableau 167 – Mesures morphosyntaxiques des productions d'Ambroise en pré-test et post-test**

Niveau morphosyntaxique					
	Pré-test			Post-test	
Types d'énoncés	A noyau non verbal	22,35%		A noyau non verbal	15,16%
	A prédicat non verbal	14,77%		A prédicat non verbal	15,52%
	A prédicat verbal	45,45%		A prédicat verbal	53,80%
	Autres	9,47%		Autres	9,03%
	Indécidable	7,95%		Indécidable	6,50%
	Total (N=)	264		Total (N=)	277
Pourcentage d'énoncés modifiés	Modifiés	38,53%		Modifiés	33,76%
	Non modifiés	59,17%		Non modifiés	63,25%
	Indécidable	2,29%		Indécidable	2,99%
	N=	218		N=	234
Nombre de modifications par énoncé	Une	70,24%		Une	63,29%
	Plusieurs	29,76%		Plusieurs	36,71%
	N=	84		N=	79
Types de modifications	Accord	15,18%		Accord	17,86%
	Ajout	2,68%		Ajout	0%
	Substitution	2,68%		Substitution	11,61%
	Omission	76,79%		Omission	68,75%
	permutation	2,68%		permutation	1,79%
	Total (N=)	112		Total (N=)	112
Position pré-verbale <sup>131</sup>	Sujet	67,00%		Sujet	65,74%
	Autres	31%		Autres	28,70%
	Total (N=)	100		Total (N=)	108
Position pré-nominale	Déterminant	76,69%		Déterminant	84,17%
	Autres	23,30%		Autres	15,83%
	Total (N=)	133		Total (N=)	139

En pré-test, Ambroise produit principalement des énoncés à prédicat verbal (45,45%), des énoncés à noyau non verbal (22,35%) et des énoncés à prédicat non verbal (14,77%). Ces derniers présentent parfois des modifications morphosyntaxiques (38,53% des énoncés). Ces

<sup>131</sup> En pré-test et en post-test, le total (Sujet+Autres) est différent de 100%. Dans les deux cas de figure, il y a un taux d'indécidable non indiqué : 2% en pré-test et 5,56% en post-test.

---

modifications sont le plus souvent des omissions de constituants (76,79%). Dans 67% des cas, Ambroise ne produit pas de sujet devant le verbe (en l'omettant ou en le substituant par une forme non attendue comme un filler). Et 76,69% des noms sont produits de manière isolée, sans déterminant en position pré-nominale.

En post-test, les énoncés produits par Ambroise sont majoritairement des énoncés à prédicat verbal (53,80%) ou dans des proportions moins importantes des énoncés à prédicat non verbal (15,52%) et des énoncés à noyau non verbal (15,16%). 33,76% des énoncés à prédicat verbal, des prédicat à noyau non verbal et à noyau non verbal présentent des modifications morphosyntaxiques. Celles-ci sont le plus souvent des omissions de constituants (68,75%). La position pré-verbale est occupée par un sujet dans 65,74% des cas. Devant un nom, un déterminant, présentant une forme adulte, est produit dans 84,17% des cas.

Certaines différences sont observées dans le discours d'Ambroise en pré-test et en post-test au niveau morphosyntaxique. Ambroise produit davantage d'énoncés à prédicat verbal (45,45% vs. 53,80%) et d'énoncés à prédicat non verbal (14,77% vs. 15,52%) en post-test qu'en pré-test et il produit moins d'énoncés à noyau non verbal (22,35% vs. 15,16%). Par rapport à ce dernier résultat, on constate au niveau pragmatique, qu'Ambroise produit moins de réponses en post-test (6,86%) qu'en pré-test (13,06%, cf. Tableau 168). Les énoncés modifiés au niveau morphosyntaxique sont moins importants en post-test (33,76%) qu'en pré-test (38,53%). En revanche, le nombre de modifications par énoncé augmente au post-test. En ce qui concerne les types de modifications, la part des omissions est plus importante en pré-test qu'en post-test (76,79% vs. 68,75%) et la part des substitutions est plus importante en post-test qu'en pré-test (2,68% vs. 11,61%). En position pré-verbale, on note une diminution de la production d'un sujet devant un verbe. Toutefois, ce résultat est à nuancer compte tenu du pourcentage important de cas indécidables en post-test. En position pré-nominale, Ambroise produit davantage de déterminants devant le nom en post-test qu'en pré-test (respectivement, 76,69% vs. 84,17%).

**Tableau 168 – Mesures pragmatiques des productions d’Ambroise en pré-test et post-test**

Niveau pragmatique				
	Pré-test		Post-test	
Participation verbale	51,34%		41,22%	
Acte de langage	Assertion	59,47%	Assertion	55,23%
	Réponse	13,06%	Réponse	6,86%
	Question	6,44%	Question	7,94%
	Ordre	9,09%	Ordre	17,69%
	Autres	3,41%	Autres	6,14%
	Indécidable	7,95%	Indécidable	6,14%
	Total (N=)	264	Total (N=)	277
Types de questions	Fermées	41,18%	Fermées	13,64%
	Partielles	58,82%	Partielles	86,36%
	Ouvertes	0%	Ouvertes	0%
	Total (N=)	17	Total (N=)	22

Au niveau pragmatique (cf. Tableau 168), la participation verbale d’Ambroise diminue entre le pré-test et le post-test (51,34% vs. 41,22%). Ambroise participe plus activement en produisant davantage d’ordre (9,09% vs. 17,69%) et de questions (6,44% vs. 7,94%), notamment partielles (86,36% des questions) en post-test.

**Tableau 169 – Valeurs illocutoires des énoncés à noyau non verbal, à prédicat non verbal et à prédicat verbal produits par Ambroise en pré-test et en post-test**

	Assertion	Autres	Ordres	Réponses	Questions	Total général (N=)
Pré-test						
E. à noyau non verbal	77,97%	3,39%	0,00%	15,25%	3,39%	59
E. à prédicat non verbal	71,79%	0,00%	0,00%	7,69%	20,51%	39
E. à prédicat verbal	69,17%	0,00%	20,00%	5,00%	5,83%	120
Total général	72,02%	0,92%	11,01%	8,26%	7,80%	218
Post-test						
E. à noyau non verbal	66,67%	2,38%	7,14%	16,67%	7,14%	42
E. à prédicat non verbal	83,72%	0,00%	0,00%	0,00%	16,28%	43
E. à prédicat verbal	59,06%	0,00%	30,87%	2,01%	8,05%	149
Total général	64,96%	0,43%	20,94%	4,27%	9,40%	234

En pré-test, Ambroise produit des énoncés à noyau non verbal pour produire des assertions (77,97%) ou des réponses (15,25%). Les énoncés à prédicat non verbal sont employés pour formuler des assertions (notamment pour dénommer « *c’est une truc* », identifier « *c’est son bébé cheval* », évaluer « *c’est bien* ») ou des questions (principalement des demandes de dénomination marquant ainsi l’influence de l’activité, la découverte des objets par les

participants). Les énoncés à prédicat verbal sont le plus souvent des assertions (69,17%) et des ordres (20%, e.g. « faut mettre ça là », « donne à manger » « ferme vite la porte »).

En post-test, les énoncés à noyau non verbal sont employés pour produire principalement des assertions (66,67%) ou des réponses (16,67%). Les énoncés à prédicat non verbal servent à dénommer ou identifier (par des assertions), à faire des demandes de dénomination (de type « c'est quoi ? »). Enfin, les énoncés à prédicat verbal servent à produire des assertions (59,06%), des ordres (30,87%) ou des questions (8,05%). On constate qu'un nombre plus important de questions sont produites sous la forme d'énoncés à prédicat verbal comme dans l'énoncé suivant (« où il est le lapin ? »).

### 2.4.3 RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

Les résultats du questionnaire adressé à l'entourage d'Ambroise sont présentés dans le Tableau 170 ci-dessous.

**Tableau 170 - Résultats du questionnaire adressé à l'entourage d'Ambroise**

REPONDANTS	A. PAROLE	B. SYNTAXE	C. INITIATION DE LA CONVERSATION	D. COHERENCE	E. LANGAGE STEREOTYPE	F. UTILISATION DU CONTEXTE	G. RAPPORT CONVERSATIONNEL	H. RELATIONS SOCIALES	I. CENTRES D'INTERET	TOTAL	COMPOSANT PRAGMATIQUE
<b>PRE-TEST</b>											
MERE	27	30	26	28	28	27	31	29	27	253	140
PERE	23	27	28	27	25	30	33	29	28	250	143
ENSEIGNANTE	25	29	21	25	21	25	28	26	25	225	120
ORTHOPHONIS TE	19	25	22	21	19	25	29	26	28	214	116
MOYENNE	23.5	27.7 5	24.2 5	25.2 5	23.2 5	26.7 5	30.5	27. 5	27	235.5	129.75
<b>POST-TEST</b>											
MERE	30	30	24	36	27	28	32	31	27	265	147
PERE	23	30	28	33	28	29	34	29	26	260	152
ENSEIGNANTE	29	28	22	27	21	26	31	24	22	230	127
ORTHOPHONIS TE	23	24	22	25	18	25	28	28	29	222	118
MOYENNE	26.2 5	28	24	30.2 5	23.5	27	31.2 5	28	26	244,25	136

De manière générale, une amélioration des compétences langagières est observée dans le discours d'Ambroise par son entourage, notamment concernant les aspects formels du langage

(cf. A et B). S'agissant de la composante pragmatique, on note une évolution également. Les scores de cette composante passent de 129.75 points en pré-test à 136 points en post-test. En pré-test, le score de 129.75 indique des difficultés pragmatiques dans le discours d'Ambroise (profil de type SP pure) ce qui n'est pas le cas en post-test (score de 136 points). Le profil linguistique d'Ambroise a donc évolué entre la phase de pré-test et celle de post-test.

#### 2.4.4. BILAN

Le profil linguistique d'Ambroise est marqué par des difficultés tant en production qu'en compréhension. Les résultats aux sub-tests de la N-EEL indiquent une amélioration au niveau lexical qui est confirmée par les résultats de l'analyse des productions non induites d'Ambroise en situation de jeu. Même si les résultats aux sub-tests morphosyntaxiques de la N-EEL ne présentent pas d'amélioration entre le pré-test et le post-test, les productions d'Ambroise au niveau morphosyntaxique sont plus diversifiées (cf. part des énoncés à prédicat verbal plus important) et elles présentent moins de modifications morphosyntaxiques. Au niveau phonologique, aucune amélioration n'est observée en situation de test et de jeu. Au niveau pragmatique, la participation d'Ambroise est moins importante en post-test qu'en pré-test mais le dialogue reste polygéré par les deux locuteurs. En pré-test, le discours d'Ambroise est fortement marqué par un flux de parole important, parfois difficilement compréhensible. Ainsi, la diminution de sa participation verbale en post-test semble ici au contraire être une amélioration communicationnelle.

### 3.0 RELATION ENTRE L'EVOLUTION DES COMPETENCES LANGAGIERES DES ENFANTS ET LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE

Comme nous l'avons déjà dit, l'objectif de cette section est de rendre compte de l'effet des pratiques orthophoniques sur les compétences langagières des enfants. Afin d'y répondre, nous proposons de mettre en relation l'évolution des compétences des enfants et ce qui se passe lors des séances.

Dans la section précédente, nous avons pu constater que de manière générale, tous les enfants ont des compétences langagières améliorées en post-test. Toutefois, l'évolution de leurs compétences entre les deux phases d'évaluation ne touchent pas tous les niveaux langagiers pour l'ensemble de la population. Certains aspects sont communs à l'ensemble du groupe et d'autres sont spécifiques à certains sujets. Tous les enfants ont des compétences lexicales

supérieures en post-test qu'en pré-test. En revanche, au niveau phonologique, morphosyntaxique et pragmatique, les résultats sont variables d'un enfant à un autre. En effet, au niveau phonologique, Samuel et Etelle ont des compétences améliorées seulement en situation de jeu, Julie présente une amélioration en situation de test pour les termes unisyllabiques constitués de structure syllabique simple (CV ou CVC, Liste A de l'épreuve 'Phonologie et Articulation') et une légère amélioration en situation de jeu (principalement au niveau du mot), et Ambroise ne présente pas d'amélioration. Au niveau morphosyntaxique, les performances d'Etelle sont meilleures en post-test qu'en pré-test dans les deux situations, celles de Samuel sont meilleures en post-test qu'en pré-test seulement en situation de jeu. En revanche, les compétences morphosyntaxiques de Julie et d'Ambroise sont semblables en pré-test et en post-test. Enfin, au niveau pragmatique en situation de jeu, une évolution est observée pour Samuel et Ambroise alors que les conduites de Julie et d'Etelle semblent semblables. Malgré une évolution de leurs compétences langagières et une prise en charge intense, certaines difficultés persistent. Ce qui révèle le caractère durable et sévère des troubles dysphasiques.

Pour faire le lien entre les processus de rééducation et l'évolution des compétences, deux axes ont été privilégiés : les activités mises en place lors des séances (cf. 3.1) et les types d'interventions (cf. 3.2).

### **3.1 RELATION ENTRE LES ACTIVITES ET LE DEVELOPPEMENT LANGAGIER DES ENFANTS**

Afin d'observer un éventuel lien entre l'évolution des performances des enfants et les types d'activités proposés par les orthophonistes, nous avons repris nos données (cf. Chapitre VI) en regroupant la part des interventions des locuteurs (orthophoniste et enfant, sur les sept séances de rééducation) au sein de chaque activité (cf. Tableau 171<sup>132</sup>). Nous faisons l'hypothèse que les activités mises en place par les orthophonistes ont un effet sur le développement des compétences langagières des enfants.

---

<sup>132</sup> Pour la dyade constituée d'Ambroise et de son orthophoniste, nous rappelons que seules les activités communes avec la dyade de Julie et son orthophoniste ont été considérées dans notre analyse.

**Tableau 171 – Part des interventions des dyades orthophoniste-enfant (en fonction des dyades) dans chaque type d'activité**

Dyade : Orthophoniste-	Activité de Langage écrit	Activité de Répétition lexicale	A. Métalinguistique			Total A. Métalinguistique	Activité de langage oral									Total Langage oral	N =
			Morphologique	Phonologique	Sémantique		Compréhension	Expression									
								Production phrase (à partir d'un mot)	Desc. actions	Dénomination	Devinette	Desc. de référents isolés	Demandes formatées	Récits d'exp. personnelles			
Samuel	25,82%	2,54%	1,60%	30,59%	4,57%	36,76%	2,03%	0,00%	0,00%	23,60%	0,00%	4,77%	0,00%	4,48%	34,87%	4488	
Etelle	5,24%	2,72%	2,58%	47,57%	3,54%	53,70%	1,96%	1,57%	7,09%	13,66%	1,59%	9,81%	0,00%	2,67%	38,34%	5615	
Julie	25,00%	2,73%	0,00%	10,01%	20,46%	30,47%	1,51%	0,00%	2,57%	5,95%	0,00%	9,10%	22,67%	0,00%	41,80%	5416	
Ambrøise	43,98%	4,13%	0,00%	12,28%	0,00%	12,28%	0,00%	0,00%	0,00%	13,87%	0,00%	0,00%	25,74%	0,00%	39,61%	1694	
Total général	20,64%	2,82%	1,26%	27,85%	8,78%	37,90%	1,64%	0,51%	3,12%	13,84%	0,52%	7,31%	9,67%	2,04%	38,65%	17213	

Le Tableau 171 présente la part des interventions des orthophonistes et des enfants pour chaque type d'activité en fonction des dyades pour l'ensemble des séances de rééducation (PO1 à PO7).

Au niveau phonologique, les résultats de la N-EEL ne montrent pas de changement des compétences de Samuel, Etelle et Ambroise et indiquent une légère amélioration pour Julie pour les termes ayant une structure simple (de type CV ou CVC). En revanche, en interaction avec leurs mères, les productions de Samuel et d'Etelle sont de plus en plus conventionnelles en post-test. Ce sont les dyades de ces deux enfants qui participent le plus à des activités métaphonologiques (47,57% pour la dyade orthophoniste-Etelle et 30,59% pour la dyade orthophoniste-Samuel, cf. Tableau 171). Les dyades de Julie et d'Ambroise avec leur orthophoniste participent légèrement moins à des activités métaphonologiques. Il a été montré dans la littérature que les méthodes d'intervention portant sur des aspects phonologique et métaphonologique avaient plus d'effets sur les compétences phonologiques et métaphonologiques des enfants présentant des troubles phonologiques modérés à sévères et des troubles morphosyntaxiques que les méthodes ne se focalisant que sur des aspects phonologiques (Major & Bernhardt, 1998). Les interventions au niveau métaphonologique renforceraient ainsi la prise de consciences des valeurs distinctives des phonèmes. Il semblerait que les activités métaphonologiques permettent d'aider les enfants à développer des compétences phonologiques.

Au niveau lexical, tous les enfants présentent des performances plus élevées en post-test qu'en pré-test. On peut relier ce résultat à la présence importante des activités de dénomination pour toutes les dyades (23,60% pour la dyade Samuel-orthophoniste, 13,66% pour la dyade Etelle-orthophoniste, 5,95% pour la dyade Julie-orthophoniste et 13,87% pour la dyade Ambroise-Orthophoniste). En outre, dans les activités de dénomination, les orthophonistes ont tendance à travailler à la fois sur les représentations sémantiques et phonologiques des lexèmes. L'étude de Gray (2005) mettait en évidence l'efficacité d'une intervention proposant des indices sémantiques et phonologiques pour l'acquisition de nouveaux mots, tandis que celle de Bragard & Maillart (2005) ont observé une efficacité réduite d'un traitement ciblant seulement les représentations sémantiques des lexèmes aux seuls items travaillés lors des séances de rééducation. Ainsi, nos résultats suggèrent qu'une intervention mixte travaillant sur les représentations sémantiques et phonologiques est plus

efficace qu'une intervention se restreignant aux propriétés sémantiques. Par ailleurs, les performances lexicales de Julie sont celles qui se sont le plus améliorées par rapport aux autres enfants pour l'épreuve de Vocabulaire 1 de la N-EEL. Ses performances lexicales ont fortement augmenté (par exemple, en passant de  $-2\sigma$  par rapport à la moyenne du groupe des 6 ans à  $-1\sigma$  par rapport à la moyenne du groupe des 7 ans pour l'épreuve de vocabulaire 1 de la N-EEL). On remarque pourtant que dans les interactions entre Julie et son orthophoniste, la part des interventions dans les activités de dénomination est moins élevée que pour les autres dyades. Cependant, de manière complémentaire, elles participent davantage à des activités métasémantiques que les autres dyades. En outre, l'orthophoniste de Julie lui propose fréquemment des activités de demandes formatées qui font appel également à des dénominations et à un travail métasémantique ou métaphonologique en regroupant les items par leurs caractéristiques sémantiques ou phonologiques communes. On peut s'interroger sur la complémentarité des activités lexicales et métasémantiques et leurs effets sur les compétences lexicales des enfants. Est-ce que le fait de travailler sur la dénomination d'items et sur les caractéristiques sémantiques des items a plus d'effets que de se focaliser seulement sur des activités de dénomination ?

Par ailleurs, lors de l'analyse du langage en situation de jeu, nous avons noté que seul le discours d'Etelle présentait un indice de diversité lexicale pour la catégorie des verbes supérieur en post-test qu'en pré-test. Nous pouvons relier ce résultat au fait que l'orthophoniste d'Etelle est une des seules à proposer des tâches de description d'actions (7,09%) se caractérisant par la production d'un verbe spécifique à un support imagé (par exemple : il court, il découpe).

Au niveau morphosyntaxique, les résultats aux sub-tests de la N-EEL n'indiquaient pas d'évolution positive pour Samuel, Julie et Ambroise tandis qu'ils étaient meilleurs pour Etelle en post-test ( $-2\sigma$ ) qu'en pré-test ( $-3\sigma$ ). En situation de jeu, des améliorations étaient observées principalement pour Etelle et Samuel en mettant en évidence une production plus importante d'énoncés à prédicat verbal et moins de modifications morphosyntaxiques. Etelle participe à un nombre plus important d'activités de langage oral en expression (productions de phrases à partir d'un mot donné, descriptions d'actions, descriptions de référents isolés, devinettes, récits d'expériences personnelles) que les autres enfants. De plus, l'ensemble de ces activités

ne se restreignent pas à un niveau syntagmatique mais elles ont pour cible tant le syntagme nominal (la dénomination), que la phrase (produire une phrase, décrire une action) ou le discours (la devinette, le récit d'expériences personnelles). Proposer différents types d'activités et de genres discursifs est un des principes fondamentaux pour le traitement des troubles morphosyntaxiques selon Fey, S. H. Long & Finestack (2003). Il semblerait donc que donner l'expérience aux enfants de différents genres discursifs ou contextes leur permettrait de développer des compétences morphosyntaxiques.

Conformément à nos attentes, les activités mises en place en situation de rééducation semblent avoir un effet sur les compétences langagières des enfants. En outre, comme certaines données de la littérature l'ont déjà montré (cf. Chapitre III), proposer des activités métalinguistiques de manière complémentaire aux enfants semble être bénéfique. L'ensemble de ces résultats doivent être confirmés par des études ultérieures.

### **3.2 RELATION ENTRE LES TYPES D'INTERVENTIONS ORTHOPHONIQUES ET LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DES ENFANTS**

L'objectif est ici de mettre en évidence l'existence d'une relation entre les types d'interventions produits par les orthophonistes et l'évolution des compétences des enfants. Nous proposons une approche qualitative de mises en relation qui devront être confirmées par de futures recherches.

Comme les enfants présentent des performances améliorées au niveau lexical, nous nous proposons de nous centrer sur les ICL ('intervention centrée sur le langage', cf. Chapitre VII, section 1) se focalisant sur un aspect lexical et métasémantique (cf. 3.2.1). Par ailleurs, les reformulations sont souvent considérées dans la littérature comme favorisant le développement langagier des enfants (cf. Chapitre I, paragraphe 2.1.1). Nous avons donc observé plus spécifiquement ces interventions (cf. 3.2.2).

#### **3.2.1 ICL CENTRÉES SUR DES ASPECTS LEXICAUX ET MÉTASEMANTIQUES**

Dans la mesure où les enfants ont amélioré leurs performances au niveau lexical (cf. Tableau 172), nous nous sommes intéressées aux interventions des orthophonistes qui se focalisent sur un aspect lexical ou métasémantique.

**Tableau 172 – Différence entre les notes brutes au pré-test et au post-test aux épreuves lexicales en expression de la N-EEL des enfants<sup>133</sup>**

	Vocabulaire 1	Vocabulaire 2
Samuel	+3 pts	+5 pts
Etelle	+8 pts	+6 pts
Julie	+13 pts	+6 pts
Ambroise	+11 pts	+4 pts

Parmi les formes des ICL – de type offre ou de type demande –, nous avons considéré celles qui se centrent sur des aspects lexicaux à savoir les demandes de dénomination, les propositions de dénomination et de définition, les reformulations lexicales (regroupant les reformulations lexicales et les corrections explicites portant sur un aspect lexical ainsi que les demandes de reformulations lexicales), les explications ou justifications lexicales (proposées aux enfants) et les questions métasémantiques. Nous avons regroupé toutes les autres formes d'ICL ensemble (cf. 'autres ICL' Chapitre VII section 2, Tableau 173).

**Tableau 173 - Part des ICL lexicales ou métasémantiques (vs. les autres formes d'ICL) dans les interactions orthophoniste-enfant en fonction des dyades**

Orthophoniste de	Autres ICL	Demandes de dénomination	Proposition de dénomination ou de définition	Reformulation /demande de ref. lexicale	Expl./ just. lexicale	Question méta-sémantique	N=
Samuel	73,89%	16,60%	5,87%	0,81%	0,40%	2,43%	988
Etelle	78,70%	13,47%	3,52%	1,54%	0,68%	2,10%	1619
Julie	72,48%	10,97%	3,65%	2,38%	0,46%	10,05%	1094
Ambroise	79,49%	11,40%	4,55%	1,42%	1,42%	1,71%	351
Total général	75,93%	13,38%	4,22%	1,58%	0,61%	4,29%	4052

De manière générale, entre 20,50% (pour l'orthophoniste d'Ambroise) et 27,51% (pour l'orthophoniste de Julie) des ICL se centrent sur des aspects lexicaux soit en moyenne 23,86% des ICL. Parmi celles-ci, ce sont les demandes de dénomination qui sont le plus souvent produites. On peut donc déjà dire que ces ICL sont relativement nombreuses. Par ailleurs, l'orthophoniste de Julie est celle qui produit le plus de questions métasémantiques (10,05%, cf. Exemple 101, Chapitre VII, p. 385). Nous proposons d'observer les activités au sein desquelles ces interventions s'inscrivent : Est-ce que ces interventions interviennent dans le

<sup>133</sup> Le calcul de la différence entre les notes brutes au pré-test et au post-test a été fait par la soustraction de la note au post-test à celle au pré-test.

cadre d'activités centrées sur le lexique ou dans diverses activités ciblant différents niveaux de fonctionnement du langage ?

Le Tableau 174 présente le nombre d'ICL se centrant sur des aspects lexicaux pour chaque type d'activité.

De manière générale, les ICL lexicales s'inscrivent principalement dans des activités métalinguistiques, et plus précisément dans des activités métaphonologiques (comme lors de discrimination : 114 ICL ou lors de segmentation : 65) ou métasémantiques (le plus souvent portant sur les intrus : 114 ICL, ou des demandes de définition : 53), et les activités de dénomination (345 ICL sur un total de 976 ICL). Les ICL lexicales sont plus rares dans les autres activités. On observe quelques variations selon les dyades. En effet, l'orthophoniste de Samuel produit principalement des ICL lexicales dans les activités métaphonologiques et les activités de dénomination. L'orthophoniste de Julie et d'Ambroise produit des ICL lexicales dans les activités métasémantiques (en interaction avec Julie seulement), dans les activités de dénomination et de demandes formatées. Enfin, l'orthophoniste d'Etelle produit ce type d'interventions dans un nombre plus important d'activités : des activités métaphonologiques, de dénomination, de devinette par indices, de descriptions d'actions, de récits d'expériences personnelles, de descriptions de référents isolés.

L'orthophoniste de Julie se focalise davantage sur des aspects lexicaux dans le cadre d'activités métasémantiques se centrant sur les propriétés lexicales des items de type donner une définition (43 ICL lexicale sur un total de 301 ICL produites par l'orthophoniste) ou en ciblant un champ sémantique de type trouver l'intrus (114 sur un total de 301 ICL) que les orthophonistes d'Etelle et de Samuel. Comme nous l'avons déjà indiqué précédemment, Julie est l'enfant qui a le plus progressé au niveau lexical (par rapport aux épreuves lexicales en expression de la N-EEL). Or, l'orthophoniste de Julie tend à proposer à la fois des interventions portant sur des aspects lexicaux et métasémantiques dans divers types d'activités. Il semble donc que les interventions orthophoniques ont un effet plus important sur les compétences lexicales des enfants lorsque les interventions portent sur des aspects lexicaux et métasémantiques et lorsque celles-ci apparaissent dans plusieurs types d'activités sans se restreindre aux activités de dénomination. Cette interprétation va dans le sens de certaines études portant sur les approches d'intervention (Cf. Chapitre III). En effet, il a été

Tableau 174 – Nombre d’ICL lexicales en fonction des activités pour chaque dyade et pour l’ensemble

Activité	De langage écrit		De répétition lexicale	Métalinguistique									<i>Total A. métalinguistique</i>	De langage oral (expression)								<i>Total A. langage oral</i>	N =
	Ecriture	Lecture		Morpho. o.	Phonologique					Sémantique				Création Phr.	Desc. action	Dénomina tion	Devinette	Desc. de référénts	Demande formatée	Recits exp. pers.			
					Genre	Discrimina tion	Identifica tion	Segmenta tion	Suppres sion	Définition	Fluence lex.	Intrus									Regroupem ent		
Samuel	0	0	7	13	47	0	41	0	10	14	0	7	132	0	0	109	0	7	0	3	119	258	
Etelle	0	0	21	4	61	23	16	12	0	10	0	10	136	2	11	133	8	25	0	9	188	345	
Julie	10	21	4	0	6	2	0	0	43	6	114	10	181	0	2	65	0	2	16	0	85	301	
Ambroise <sup>134</sup>	0	4	3	0	0	4	8	0	0	0	0	0	12	0	0	38	0	0	15	0	53	72	
Total général	10	25	35	17	114	29	65	12	53	30	114	27	461	2	13	345	8	34	31	12	445	976	

<sup>134</sup> Pour la dyade d’Ambroise et de son orthophoniste, il est difficile de faire une interprétation fiable puisque nous avons sélectionné les activités semblables à celles de Julie.

noté que les stratégies combinant deux types de traitement (phonologique et sémantique, par exemple) sont plus efficaces que celles qui n'utilisent qu'un seul mode d'intervention (McGregor & Leonard, 1989, Chiat & Hunt, 1993, C. Easton, Sheach, S. Easton, 1997). Par ailleurs, Fey *et al.* (2003) recommandent l'usage de diverses activités pour améliorer les compétences morphosyntaxiques. On pourrait s'interroger sur la généralisation de ce principe à l'ensemble des compétences langagières des enfants (cf. Chapitre III, section 4). Les interventions des orthophonistes portant sur des aspects lexicaux et métasémantiques seraient alors un soutien pour le développement langagier des enfants lorsqu'il y a un travail effectué sur la forme (lors d'activités métaphonologiques, notamment), et/ou sur les propriétés sémantiques (lors d'activités métasémantiques, notamment) lors d'activités variées (ne se focalisant pas seulement sur la dénomination).

Par ailleurs, certaines études ont montré un effet indirect d'un traitement lexical sur le développement phonologique des enfants présentant soit un retard de langage soit un trouble du langage (Girolametto *et al.*, 1997) tandis que d'autres (Whitehurst *et al.*, 1991b, Fey *et al.*, 1994) n'observaient pas d'effets. On peut alors se demander si le fait d'avoir un nombre important d'ICL lexicales ou métasémantiques peut avoir un effet sur le développement phonologique. Dans le cadre de notre étude, ce sont principalement Samuel et Etelle qui ont progressé au niveau phonologique si on tient compte des résultats du langage en situation de jeu. Or, les orthophonistes produisent toutes autant d'ICL centrées sur des aspects lexicaux et métasémantiques. Nous ne pouvons donc pas affirmer qu'il y a un effet indirect des interventions lexicales ou métasémantiques sur les compétences phonologiques des enfants. Toutefois, ce sont Samuel et Etelle qui reçoivent le plus d'ICL centrées sur la dénomination (cf. taux de demandes de dénomination, de propositions de dénomination). Or les dénominations s'inscrivent le plus fréquemment dans un énoncé à noyau nominal de type syntagme nominal [*déterminant + nom*] ou dans une structure présentative de type [*C'est + X*]. Or dans ces structures, il y a une focalisation sur la dénomination et donc sur la forme. Ainsi, il pourrait s'agir d'une construction plus saillante pour les enfants dysphasiques et aurait un effet sur le développement phonologique. Girolametto *et al.* (1997) ont observé un effet indirect du traitement lexical sur le développement phonologique des enfants. L'approche rééducative était proposée dans le cadre d'interactions mère-enfant. Les mères présentaient un ensemble de mots cibles de manière fréquente. Les auteurs ne donnent pas

d'indications sur la façon dont les modèles étaient fournis aux enfants. Nous n'avons donc pas les moyens de vérifier cette hypothèse. En revanche, dans le cas d'Ambroise, ayant un trouble réceptif, les mêmes effets ne sont pas constatés. En effet, puisque l'orthophoniste d'Ambroise produit presque autant d'ICL ciblées sur des aspects lexicaux que les autres orthophonistes, on peut faire l'hypothèse que la seule présentation d'items n'est pas suffisante pour avoir un effet au niveau phonologique pour les enfants présentant des troubles réceptifs.

L'observation de la relation entre les ICL centrées sur des aspects lexicaux et métasémantiques et l'évolution des compétences langagières des enfants nous amène à faire trois hypothèses : premièrement, la présence d'interventions centrées sur le lexique et les propriétés lexicales des items dans diverses activités notamment métasémantiques pourrait exercer une influence plus importante sur le développement lexical (cf. dyade Julie-orthophoniste) ; deuxièmement, la diversité des activités au sein desquelles les ICL centrées sur les aspects lexicaux et métasémantiques s'inscrivent pourrait avoir un effet sur le développement lexical ; troisièmement, la focalisation sur la dénomination et la présentation d'items pourrait avoir un effet indirect sur les compétences phonologiques, pour des enfants ne présentant que des troubles expressifs. Ces trois aspects doivent, cependant, être confirmés par d'autres observations et d'autres analyses plus approfondies. Il serait nécessaire de mettre en place différents protocoles : 1) comparer une intervention lexicale et une intervention lexical et métasémantique avec une étude randomisée et un nombre de participants plus important, 2) comparer ces traitements dans des activités purement structurales (dénomination, description de référents isolés) et dans des activités plus libres et plus variées telles que des situations de jeu, des narrations, des récits d'expériences personnelles, ne ciblant pas un fonctionnement du langage décontextualisé.

### 3.2.2 LES REFORMULATIONS

Le rôle des reformulations pour le développement des compétences langagières est souvent mis en évidence dans la littérature. En effet, c'est un processus d'acquisition fondamental qui permet à l'enfant de percevoir le contraste existant entre sa production et celle qu'on lui offre en modèle. S'agissant des études portant sur les méthodes d'intervention, certaines ont montré qu'une intervention basée sur la reformulation a un meilleur effet sur l'acquisition des formes grammaticales que celle centrée sur l'imitation (M. S. Camarata *et al.*, 1994, Keith E.

Nelson *et al.*, 1996, cf. Chapitre III, section 2). Nous proposons d'observer plus précisément le cas des reformulations et leur effet sur les compétences des enfants.

Nous avons donc considéré la part des reformulations, des corrections explicites et des demandes de reformulation par opposition à toutes les autres formes d'ICL (cf. Tableau 175).

**Tableau 175 - Pourcentages des reformulations, corrections explicites et demandes de reformulation (vs. autres formes d'ICL) en fonction des dyades**

Orth.	Autres ICL	Reformulations	Corrections explicites	Demandes de reformulation	N=
De Samuel	83,00%	13,56%	0,61%	2,83%	988
D'Etelle	88,33%	7,97%	0,31%	3,40%	1619
De Julie	85,19%	12,71%	0,27%	1,83%	1094
D'Ambroise	75,78%	22,51%	1,14%	0,57%	351
Total général	85,09%	11,87%	0,44%	2,59%	4052

De manière générale, les reformulations sont plus fréquentes (11,87%) que les demandes de reformulation (2,59%) et les corrections explicites (0,44%). La part des reformulations varie entre 7,97% dans le discours de l'orthophoniste d'Etelle à 22,51% dans le discours de l'orthophoniste d'Ambroise. Ces variations sont fortement liées aux productions non conventionnelles des enfants. Par ailleurs, les orthophonistes d'Etelle et de Samuel produisent un nombre plus important de demandes de reformulation que l'orthophoniste de Julie et d'Ambroise. S'agissant des corrections explicites, elles sont peu fréquentes quelle que soit l'orthophoniste.

Nous avons regardé sur quel aspect les reformulations, les corrections explicites et les demandes de reformulation se focalisait (la phonologie, la morphosyntaxe, le lexique, cf. Tableau 176). Les trois catégories (reformulations, corrections explicites et demandes de reformulation) sont désormais regroupées dans les tableaux qui suivent.

**Tableau 176 – Pourcentages des types de reformulations, des corrections explicites et des demandes de reformulation sur l'ensemble des ICL**

Reformulations :	Phonologiques	Morpho-syntaxiques	Lexicales	100%=
O. Samuel	12,96%	3,24%	0,81%	988
O. Etelle	7,29%	2,84%	1,54%	1619
O. Julie	9,32%	3,11%	2,38%	1094
O. Ambroise	15,67%	7,12%	1,42%	351
Total général	9,85%	3,38%	1,58%	4052

Les reformulations, les corrections explicites et les demandes de reformulations se situent principalement au niveau phonologique, quelle que soit l'orthophoniste. L'orthophoniste en interaction avec Ambroise produit davantage de reformulations morphosyntaxiques (7,12%) que les autres orthophonistes. En revanche lorsqu'elle interagit avec Julie, elle produit plus de reformulations lexicales (2,38%) que les autres orthophonistes.

Malgré la part importante de reformulations phonologiques dans le discours de l'orthophoniste d'Ambroise, les compétences phonologiques d'Ambroise ne se sont pas améliorées en post-test, contrairement à Samuel, par exemple. Comme précédemment, on peut s'interroger sur l'effet des reformulations sur le développement des compétences des enfants présentant des troubles réceptifs. Les reformulations sont une source d'information qui permettent aux enfants de s'approprier une forme conventionnelle (Clark & de Marneffe, 2012) en servant de données contrastées (Saxton, 1997, Saxton, 2005). Or, ce contraste est-il perçu par les enfants présentant des troubles réceptifs ? Les orthophonistes doivent-elles marquées davantage le contraste de manière explicite ou en le mettant davantage en relief par des gestes ou par des accentuations prosodiques ?

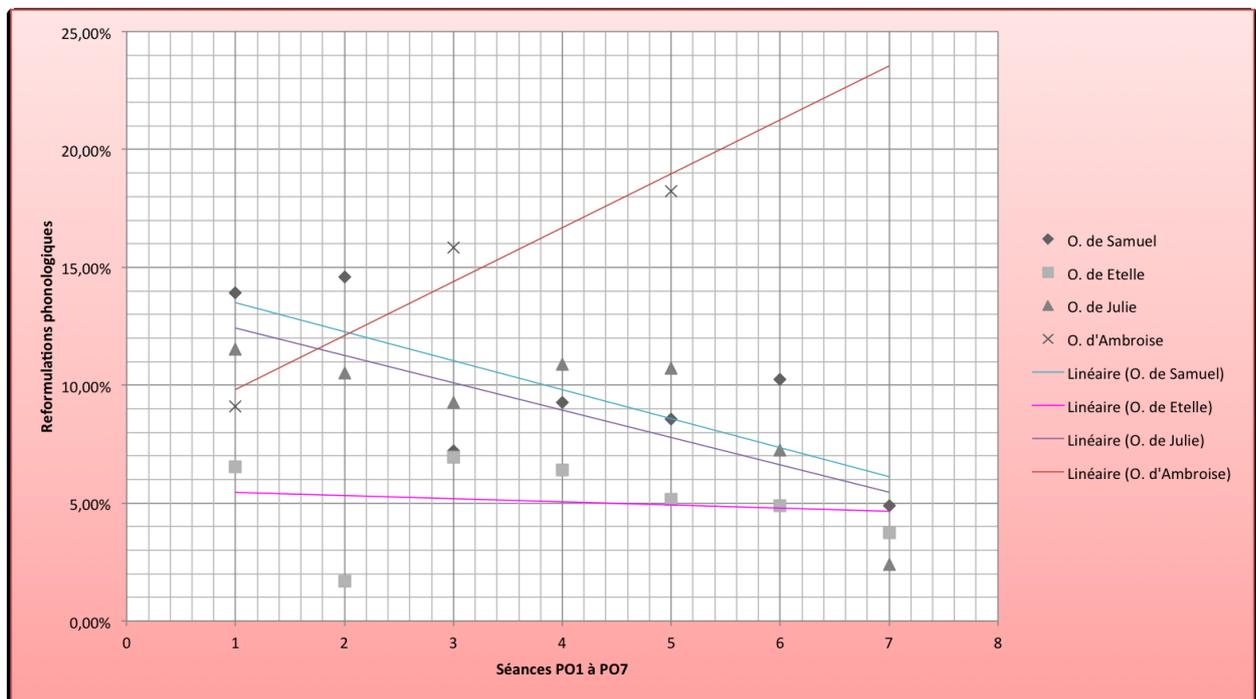
Les reformulations, les corrections explicites et les demandes de reformulation qui se situent à un niveau morphosyntaxique se focalisent souvent sur le déterminant (28% des reformulations morphosyntaxiques pour l'orthophoniste d'Ambroise, 41% pour celle d'Etelle, 35,29% pour celle de Julie et 37,5% pour celle de Samuel). Lors de l'évaluation du langage en situation de jeu des enfants dysphasiques, nous avons analysé la position pré-nominale c'est-à-dire la production des déterminants devant le nom. Nous avons constaté pour toutes les dyades une évolution positive des compétences des enfants qui produisent de plus en plus de déterminants attendus devant le nom (*vs.* omission, fillers). On peut donc rendre compte de l'effet des reformulations et des demandes de reformulation morphosyntaxique sur le discours des enfants.

Par ailleurs, les reformulations phonologiques sont celles qui sont le plus produites parmi l'ensemble des reformulations (cf. Tableau 176). On pourrait penser que plus il y a de reformulations phonologiques dans le discours des orthophonistes et plus ce type d'intervention aura un effet sur les compétences phonologiques des enfants dysphasiques. Les résultats indiquent qu'il y a une relation inversée entre la production de reformulation et les

compétences phonologiques des enfants. En effet, plus les enfants dysphasiques ont de compétences phonologiques, moins les orthophonistes produisent de reformulations phonologiques (cf. Graphique 2, Graphique 3, Graphique 4).

Le Graphique 2 présente la part des reformulations phonologiques en fonction des séances de rééducation dans le discours des orthophonistes.

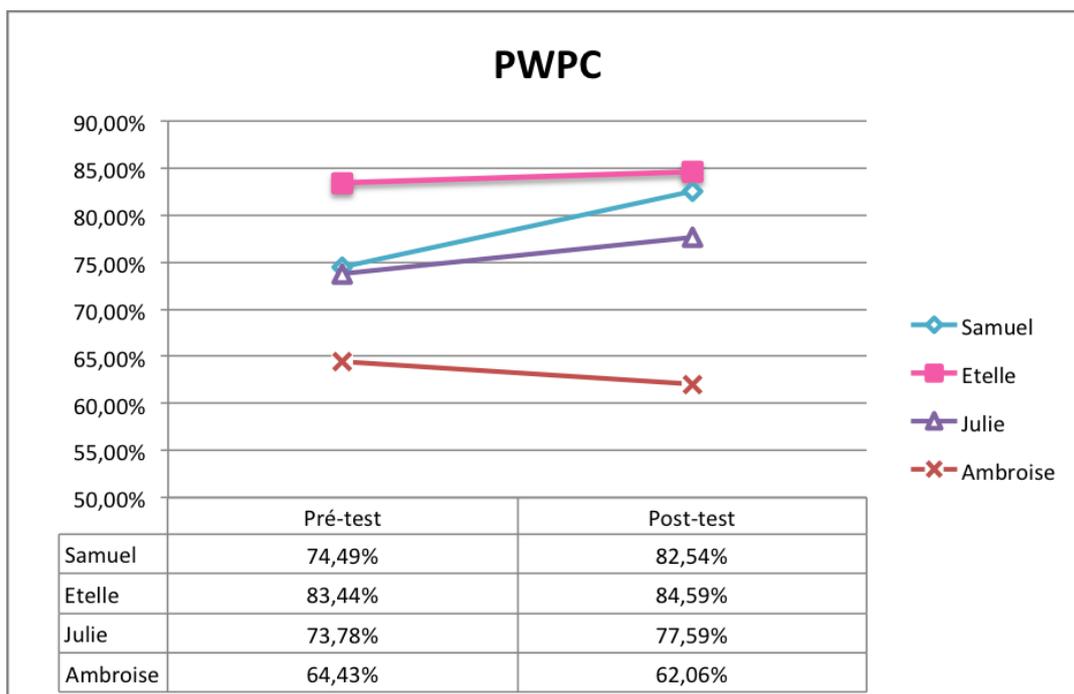
**Graphique 2 – Part des reformulations phonologiques (vs. autres ICL) dans le discours des orthophonistes en fonction des séances de rééducation et en fonction des dyades**



Au fil des séances de rééducation, on observe deux tendances : a) une tendance à la diminution des reformulations phonologiques entre la première et la dernière séance pour les orthophonistes de Samuel (courbe turquoise), de Julie (courbe violette) et dans une moindre mesure celle d'Etelle (courbe rose), b) une tendance à l'augmentation des reformulations phonologiques dans le discours de l'orthophoniste d'Ambroise (courbe rouge).

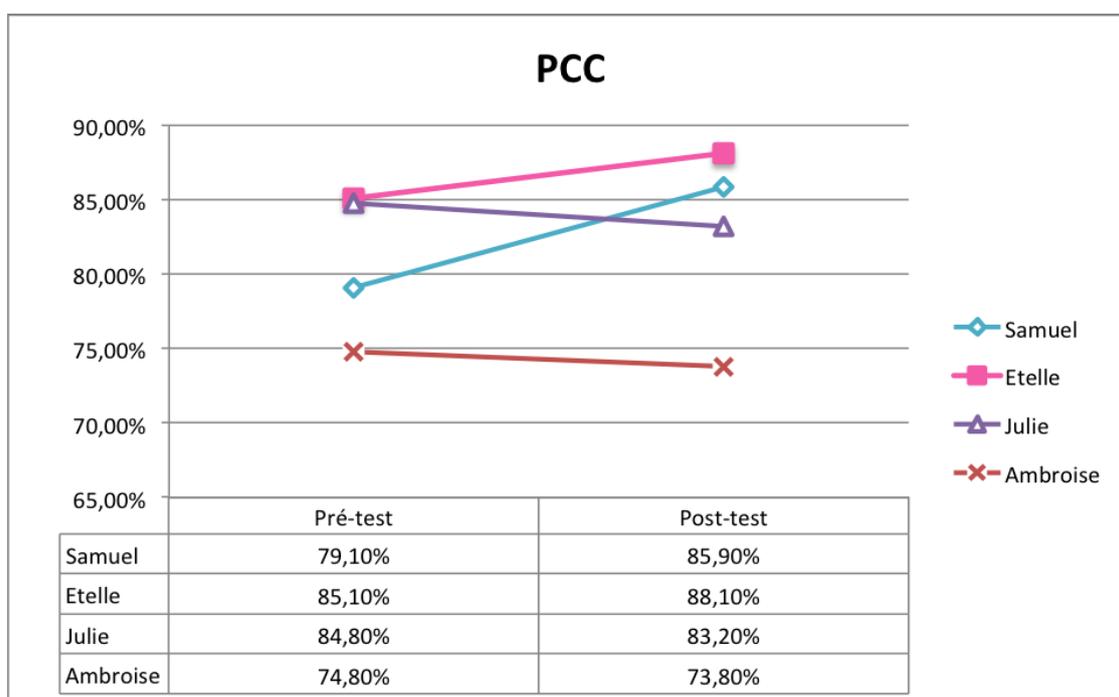
Le Graphique 3 et le Graphique 4 présentent les taux de pourcentage de mots phonétiquement corrects (PWPC) et de pourcentage de phonèmes corrects (PCC).

Graphique 3 - Pourcentage de mots corrects (PWPC) en pré-test et post-test en fonction des enfants



Entre le pré-test et le post-test, le PWPC de Samuel, Etelle et Julie augmente alors qu'il diminue pour Ambroise. Ce dernier produit donc une part plus importante de mots phonétiquement modifiés.

Graphique 4 - Pourcentage de consonnes correctes (PCC) en pré-test et post-test en fonction des enfants



Entre le pré-test et le post-test, le PCC de Samuel et Etelle augmente tandis que celui de Julie et Ambroise diminue.

En mettant en relation la part des reformulations en fonction des séances de rééducation et l'évolution des PWPC et PCC, on constate que la production de reformulation est influencée par les compétences phonologiques des enfants : moins les enfants produisent de mots modifiés phonologiquement (ce qui équivaut à un PWPC plus élevé), moins les orthophonistes produisent de reformulations (cf. dyade de Samuel, Etelle et Julie) et plus les enfants produisent de mots modifiés phonologiquement (ce qui équivaut à un PWPC plus faible), plus les orthophonistes produisent de reformulations (cf. dyade d'Ambroise). On pourrait faire le même constat avec le PCC. Cependant, Julie présente un PCC en post-test légèrement inférieur à celui en pré-test et son orthophoniste a tendance à produire moins de reformulations au fil des séances de rééducation. Mais à l'épreuve 1.A. dénomination de mots uni-syllabique des épreuves de phonologie et articulation de la N-EEL, Julie présente de meilleurs résultats (de  $-3\sigma$  à  $-2\sigma$  par rapport à la moyenne des enfants de 6 ans), contrairement à Ambroise qui a des performances phonologiques semblables lors des deux phases de test. On peut donc penser qu'il y a une évolution au niveau phonologique des performances de Julie entre les deux phases de test même si elle n'est pas aussi forte que celle d'Etelle et de Samuel.

La production de reformulation phonologique dans le discours des orthophonistes est fortement liée aux productions non conventionnelles des enfants et à leurs difficultés phonologiques. Et il semblerait que la part des reformulations soit un indice à considérer pour évaluer l'évolution des compétences phonologiques des enfants. Toutefois, ces résultats doivent être confirmés par d'autres données.

#### **4.0 DISCUSSION**

L'objectif de ce chapitre était double : d'une part, voir si les compétences langagières des enfants avaient évoluées entre les phases de pré-test et de post-test, et d'autre part, rendre compte des effets des différentes facettes de la rééducation.

Pour atteindre ce double objectif, nous avons travaillé en deux temps : tout d'abord, nous nous sommes centrée sur l'évolution des compétences des enfants en se basant sur trois

méthodes d'évaluation langagière, et ensuite, nous avons mis en relation le développement des compétences des enfants et certaines pratiques orthophoniques. Les résultats obtenus et décrits dans les sections précédentes peuvent être considérés selon trois axes : premièrement, les méthodes d'évaluation ; deuxièmement, les compétences langagières des enfants observés dans le cadre de cette étude ; et troisièmement, les modes d'interventions en rééducation orthophonique. Avant de discuter des résultats au sein de chaque axe, nous rappelons les résultats obtenus.

### *Méthodes d'évaluation*

Pour évaluer les compétences langagières des enfants, trois méthodes d'évaluation ont été mobilisées : un test de langage, une analyse du langage des enfants en situation de jeu sur le plan phonologique, morphosyntaxique, lexicale et pragmatique, et un questionnaire adressé à l'entourage des enfants. Nous avons eu recours à un test de langage comme un outil d'évaluation car c'est celui qui est privilégié en orthophonie. Cette méthode correspond à une évaluation structurale de la langue (de Weck, 2010a) visant la production et la compréhension de certaines unités de la langue (phonème, mot et phrase) indépendamment du contexte d'une interaction et de l'usage du langage. Dans une approche interactionniste du développement du langage, on met davantage l'accent sur les compétences mobilisées par les locuteurs lorsqu'ils interagissent avec autrui. Comme de nombreux auteurs l'ont montré (Rondal, 1989, 1997, 1998, de Weck, 2010c, de Weck & Rodi, 2005), l'évaluation doit également porter sur la manière dont les enfants utilisent le langage et leurs capacités à coproduire différents types de discours.

En situation d'interaction familière, les compétences des enfants peuvent être perçues dans leur ensemble et dans le cadre d'un contexte discursif. Cependant, toutes les compétences ne peuvent être évaluées par ce type de tâche principalement si l'évaluation porte sur une structure particulière. En situation de jeu, par exemple, les enfants ne sont pas contraints de produire certaines formes ou structures langagières et ils peuvent avoir recours à des stratégies d'évitement pour ne pas les produire. En ce sens, de part son caractère contraignant, la situation de test révèle des compétences particulières et parfois des difficultés. Globalement, les résultats aux tests de langage sont moins bons que ceux en situation familière. Les tests de langage et les situations d'évaluation familières présentent des contextes différents : l'un basé sur un contexte linguistique ou métalinguistique et l'autre

sur un contexte interactionnel et dialogique.

Par ailleurs, la situation de test de langage contraignant les enfants à produire des mots, des énoncés, elle peut sembler difficile pour les enfants. Ils ne peuvent pas s'appuyer sur les ressources contextuelles. L'exemple ci-dessous montre la façon dont un enfant manifeste sa crainte d'être dans une situation de bilan et la conscience que la situation de rééducation peut avoir plusieurs facettes (l'évaluation ou le traitement).

**Exemple 197 - « c'est pas un bilan là ? » - Corpus d'Etelle (PO7)**

- ORT 146 - alors qu'est-ce que c'est déjà ? est-ce que c'est un animal ?  
 ETE 141 - c'est pas un bilan là ?  
 ORT 147 - nan c'est pas un : un bilan . mais il faut essayer de se souvenir . est-ce que c'est un animal ?  
 ETE 142 - nan :: .  
 ORT 148 - nan : . c'est quoi ?  
 (2 sec)  
 ETE 143 - c'est un outil ?  
 ORT 149 - très bien . [...]

Les trois méthodes employées dans le cadre de notre étude se sont avérées complémentaires pour observer l'évolution des compétences des enfants. En effet, les résultats aux épreuves de la N-EEL permettent d'avoir un étalonnage pour la comparaison pré-test/post-test au niveau structural et les résultats de l'analyse du langage en situation de jeu permettent d'observer la manière dont l'enfant interagit avec autrui et les compétences mobilisées dans le cadre d'une activité discursive. Le questionnaire, quant à lui, donne un accès privilégié à la perception par l'entourage du langage des enfants et permet de voir si une amélioration a été ressentie. Ainsi, ce qui n'est pas visible dans certaines épreuves des tests de langage, est rendu visible par l'interaction en situation de jeu ou par le questionnaire. Par exemple, l'analyse du langage des enfants en interaction a permis de mettre en évidence une amélioration des compétences phonologiques de Samuel et Etelle ; l'évolution des compétences morphosyntaxiques par l'usage de structures plus diversifiés ; une participation plus active dans le dialogue. L'évolution des compétences phonologiques des enfants rend leur discours plus intelligible. Cette intelligibilité permet à l'interlocuteur de réagir dans le dialogue. En effet, plus le discours d'un enfant est intelligible, plus la mère (l'entourage, de manière générale) pourra lui apporter un modèle de production verbale (Conti-Ramsden, 1990, Rescorla & Ratner, 1996). D'ailleurs, l'effet des reformulations sur le développement de l'enfant a déjà été mis

en évidence. Il y a donc une circularité discursive qui se crée entre les discours et dans le dialogue : l'intelligibilité du discours de l'enfant influe sur les productions des mères et, par conséquent, ces productions offrent un modèle et une occasion à l'enfant de se saisir et de s'approprier des formes et des structures langagières données dans le dialogue. Comme nous l'avons dit précédemment, Samuel et Etelle présentent des scores de Pourcentages de mots phonétiquement corrects (PWPC) et de consonnes correctes (PCC) supérieurs en post-test qu'en pré-test. On pourrait s'attendre à ce que l'entourage perçoive cette progression. Pour Samuel, seuls les professionnels (orthophoniste et enseignant) la perçoivent, et pour Etelle, son entourage note une amélioration des aspects formels du langage (partie A et B du questionnaire, cf. 2.2.3). Dans le cadre de futures recherches, il serait intéressant de mettre en relation l'évolution des compétences langagières des enfants et les résultats aux questionnaires adressés aux professionnels et aux parents sur un nombre plus important de sujets, voire de s'interroger sur les questions adressées à l'entourage des enfants. Par ailleurs, une nouvelle version du questionnaire a été créée (CCC-2, Bishop, 2003b) et une adaptation québécoise francophone a été réalisée de la CCC-2 (Vézina *et al.*, 2013). Nous nous sommes servie de la première version du questionnaire (CCC) traduite en français par Maillart (Maillart, 2003). Tant au niveau de la pratique orthophonique que de la recherche, il sera plus intéressant d'utiliser l'adaptation québécoise francophone du questionnaire.

Pour analyser le langage en situation de jeu des enfants, diverses mesures ont été employées au niveau phonologique, morphosyntaxique, lexical et pragmatique. Seules certaines mesures semblent être plus adaptées à l'objectif initial à savoir rendre compte de l'évolution des compétences des enfants. Par exemple, au niveau morphosyntaxique, il semble suffisant de considérer a) le type d'énoncé produit, b) si l'énoncé est modifié ou non au niveau morphosyntaxique, c) la position pré-nominale (production d'un sujet ou non), d) la position pré-verbale (production d'un déterminant attendu ou non). Ces quatre mesures morphosyntaxiques permettent à la fois d'évaluer s'il y a eu acquisition de nouvelles structures et si les productions tendent à être davantage conventionnelles ou non. Par ailleurs, nous avons eu tendance à observer chaque aspect linguistique de manière séparée. Toutefois, l'analyse du langage en situation de jeu doit nécessairement prendre en considération tous les aspects de manière complémentaire. En effet, ce qui est produit par les enfants peut être lié à l'influence du discours des mères. Ainsi, l'analyse des types d'énoncés produits doit être en étroite relation avec celle des actes de langage. Ce n'est pas parce qu'un enfant produit

---

davantage d'énoncés à noyau non verbal en post-test qu'il a moins de compétences morphosyntaxiques qu'en pré-test. Cette augmentation peut être causée par un nombre plus important de questions partielles dans le discours de l'interlocuteur de l'enfant (ici, sa mère) en post-test (*vs.* pré-test). En produisant des questions partielles, les locuteurs induisent des formes particulières de réponses, telles que des syntagmes nominaux isolés ou des pronoms. Même si on observe les compétences langagières en fonction du niveau linguistique (phonologie, morphosyntaxe...), il est primordial que l'analyse tienne compte des caractéristiques des dialogues, de l'ensemble de ces niveaux et qu'elle se donne les moyens de croiser les diverses données.

Le questionnaire semble être un outil complémentaire pertinent pour rendre compte de la perception par l'entourage de l'évolution du langage. En outre, compte-tenu de la rapidité à traiter les résultats, le questionnaire serait un outil intéressant à utiliser en orthophonie. Cela permettrait aux orthophonistes d'avoir un regard extérieur sur les éventuels effets de la rééducation dans le cadre familial ou institutionnel (à l'école).

#### *Compétences langagières des enfants dysphasiques*

Les résultats obtenus donnent des informations précieuses sur les compétences langagières des enfants dysphasiques. Ces résultats peuvent faire l'objet de comparaisons avec les données offertes par la littérature. Nous proposons de considérer un exemple particulier à savoir celui des compétences phonologiques des enfants par le biais du pourcentage de mots phonétiquement corrects (PWPC) et du pourcentage de consonnes correctes (PCC).

Le Tableau 177 présente les PWPC des enfants dysphasiques et contrôles de l'étude de Parisse et Maillart (2006) et ceux des enfants de notre étude.

**Tableau 177 - Moyenne des PWPC de Samuel, Etelle, Julie et Ambroise et des enfants de l'étude de Maillart & Parisse (2006) en fonction du MLU haut ou bas<sup>135</sup>**

	Samuel	Etelle	Julie	Ambroise	SLI MLU bas	SLI MLU haut	E. tout- venant contrôle MLU bas	E. tout- venant contrôle MLU haut
Moyenne PWPC	78,52%	84,02%	75,69%	63,25%	72,6%	74,5%	72%	89,9%

En comparant le profil de Samuel, Etelle, Julie et Ambroise avec les enfants tout-venant âgés entre 3;11 et 5 ans de l'étude de Parisse & Maillart (2006), on note que les enfants de notre étude présentent un PWPC inférieur aux enfants tout-venant de 4 ans ayant un MLU haut (=3,7) mais supérieur aux enfants tout-venant de 2 ans ayant un MLU bas (=2,4). En revanche, Samuel, Etelle et Julie présentent un PWPC supérieur aux enfants dysphasiques de l'étude de Parisse & Maillart (2006). Dans le cas d'Ambroise, on constate également un pourcentage inférieur aux enfants SLI ayant un MLU bas (72,6% cf. Tableau 177) âgés entre 3 et 5 ans.

Le pourcentage de consonnes correctes (PCC) a également été pris en compte. Le PCC est considéré comme une mesure d'intelligibilité des discours des enfants. Julie et Ambroise ont une intelligibilité « moyenne » en pré-test et en post-test, Samuel a une intelligibilité moyenne en pré-test et bonne en post-test et Etelle a une intelligibilité dite « bonne » (avec un PCC supérieur à 85%) selon Shriberg & Kwiatkowski (1982, cf. Tableau 139, paragraphe 1.2.1). Toutefois, si on compare leurs PCC avec ceux des enfants tout-venant francophones (québécois) de l'étude de MacLeod *et al.* (2011), Samuel, Etelle et Julie ont des PCC inférieurs à ceux d'enfants de 4 ans (cf. Tableau 140, paragraphe 1.2.1) et Ambroise a un PCC inférieur à celui d'enfants de 3 ans. En outre, certains auteurs ont noté une variabilité des scores en fonction des tâches proposées aux enfants (cf. 1.2.1). Or, l'étude de MacLeod *et al.* (2011) utilise une tâche de dénomination qui est plus contraignante que le jeu symbolique proposé ici. On s'attend alors à avoir des PCC plus élevés en situation de jeu symbolique que dans une activité de dénomination. Les scores obtenus par les enfants de notre étude révèlent

<sup>135</sup> Dans les études de Maillart & Parisse (2006) et Parisse & Maillart (2007), les SLI sont âgés entre 3 et 5 ans pour ceux qui ont un MLU bas (MLU = 2,4) et entre 7;11 et 11;11 ans pour ceux qui ont un MLU haut (MLU = 3,7) ; les enfants contrôles sont âgés de 2;3 ans pour ceux qui ont un MLU bas et de 4 ans pour ceux qui ont un MLU haut.

donc des compétences phonologiques bien en deçà de celles d'enfants tout-venant de 4 ans et par conséquent des difficultés phonologiques persistantes malgré leur âge.

Le Tableau 178 présente la moyenne des PCC des enfants de notre étude et les PCC des enfants dysphasiques et tout-venant contrôles de l'étude de Maillart & Parisse (2006).

**Tableau 178 – Moyenne des PCC de Samuel, Etelle, Julie et Ambroise et des enfants de l'étude de Maillart & Parisse (2006) en fonction du MLU haut ou bas.**

	Samuel	Etelle	Julie	Ambroise	SLI MLU bas	SLI MLU haut	E. tout- venant contrôles MLU bas	E. tout- venant contrôle MLU haut
Moyenne PCC	82,9%	86,6%	84%	74,3%	68,5%	75,9%	72,1%	89,3%

Les PCC moyens de Samuel, Etelle et Julie sont supérieurs à ceux des enfants dysphasiques de l'étude de Maillart & Parisse (2006) et supérieurs à ceux des enfants contrôles ayant un MLU bas c'est-à-dire âgé de 4 ans mais ils sont inférieurs à ceux des enfants contrôles plus âgés. Dans le cas d'Ambroise, il présente un PCC inférieur aux enfants dysphasiques et aux enfants contrôles plus âgés. Il tend à être proche des enfants tout-venant de 4 ans et aux enfants dysphasiques âgés entre 3 et 5 ans.

Les enfants de notre étude ont obtenu des scores de PWPC et PCC inférieurs à ceux d'enfants tout-venant de 4 ans dans une situation de jeu symbolique. Par ailleurs, les scores d'Ambroise sont inférieurs aux enfants dysphasiques présentant des troubles expressifs et confirment les données de la littérature indiquant que les enfants ayant des troubles expressifs et réceptifs ont davantage de difficultés phonologiques que les enfants présentant seulement des troubles expressifs (G.M. McArthur & Bishop, 2004).

#### *Effets des modes d'interventions en rééducation orthophonique*

Pour rappel, d'après les recommandations de l'A.N.A.E.S.<sup>136</sup> (2001), « les objectifs de la prise en charge orthophonique chez l'enfant de 3 à 6 ans sont, en fonction de l'âge et des potentialités de l'enfant, de remédier aux différents aspects déficitaires du langage,

<sup>136</sup> La moyenne des PWPC de Samuel, Etelle, Julie et Ambroise a été faite à partir des PWPC obtenus en pré-test et en post-test.

*d'améliorer la communication de l'enfant, et aussi de faciliter l'acquisition des apprentissages scolaires en particulier du langage écrit, quand l'enfant entrera à l'école. »* (Ibid. : 12). Toutefois, certaines recherches expérimentales semblent se restreindre à la remédiation des aspects déficitaires du langage. En effet, les recherches portant sur les modes d'intervention en orthophonie s'inscrivant dans une approche structurale ou instrumentale (cf. Chapitre III, section 2) se focalisent sur un traitement intervenant à un niveau linguistique particulier (phonologie, métaphonologie, morphosyntaxe, etc.) et leur efficacité sur les performances des enfants à ce même niveau linguistique ou indirectement sur un autre niveau linguistique (cf. Chapitre III, paragraphe 2.1.2). Nous sommes face à un paradoxe. En effet, tous s'accordent à dire que les troubles du développement du langage se définissent par leur diversité et pourtant les recherches s'intéressent à des traitements qui se centrent seulement sur un aspect linguistique spécifique et ne considèrent pas un traitement visant l'ensemble des difficultés langagières des enfants. Ce type de démarche est principalement lié aux perspectives théoriques des chercheurs. Différentes approches théoriques existent pour expliquer les troubles du développement du langage en envisageant différentes causes comme des difficultés cognitives générales (Montgomery, 2006) ou les difficultés phonologiques (Criddle & Durkin, 2001). Les traitements expérimentés sont alors un instrument d'évaluation pour chacune de ces théories. Par exemple, le programme d'intervention '*Fast For Word*®', créé par l'équipe de Tallal et ses collaborateurs (cf. Chapitre III, paragraphe 2.2.1), aide les enfants à développer leur système de perception auditive en leur proposant des exercices de répétitions (syllabes, mots, phrases), des exercices d'exécution de consigne et en leur demandant d'écouter des histoires sur ordinateur avec un signal de parole modifié. Ils évaluent ensuite les effets indirects sur les compétences des enfants. Cette expérimentation est fortement liée à l'hypothèse selon laquelle les enfants dysphasiques ont un déficit de la perception auditive séquentielle rapide à l'origine de leurs difficultés linguistiques (cf. Chapitre II, paragraphe 2.2.1). Le fait de modifier le signal de parole en le rendant plus lent et d'observer les effets de cette manipulation est un argument en faveur ou en défaveur de cette hypothèse. Le traitement proposé est transmis aux enfants par un ordinateur : tout d'abord, on peut s'interroger sur le faible rôle attribué aux orthophonistes dans ce type de traitement. En outre, ce traitement est proposé de la même manière à tous les enfants même s'ils présentent des profils différents. Aucune adaptation n'est alors offerte aux patients. Par ailleurs, ces derniers ont un rôle relativement passif puisqu'ils doivent soit écouter une histoire soit

---

répéter ce qu'ils entendent. On suppose alors que les chercheurs considèrent qu'ils n'ont qu'un rôle minime dans le processus de rééducation et qu'il leur suffit d'être en contact avec un langage - ayant subi quelques modifications - pour que leurs troubles disparaissent. En outre, ces exercices se basent sur un modèle unique du langage sans confronter l'enfant à d'autres contextes de production langagière. Ils ne permettent donc pas aux enfants de s'approprier divers fonctionnements langagiers dont ils pourront faire usage par la suite. À l'opposé, dans le cadre d'une approche interactionniste (cf. Chapitre III, section 3) et en s'appuyant sur les données de la recherche en acquisition du langage (cf. Chapitre I), d'autres chercheurs se sont également focalisés sur un aspect linguistique particulier mais en tenant compte d'un contexte linguistique favorable au développement langagier des enfants. Par exemple, S. Camarata (1993) a étudié un traitement ciblant les productions phonologiques des enfants dans le cadre d'une situation de jeu. Dans le cours de l'interaction, le clinicien offre des modèles de production verbale aux enfants suite à des productions non conventionnelles (au niveau phonologique). Dans ce type d'étude, même s'il y a une focalisation sur un aspect linguistique, les productions du clinicien et de l'enfant s'inscrivent dans un contexte ayant un sens et un objectif interactionnel. On propose aux enfants une situation au sein de laquelle ils sont actifs et où ils font l'expérience de l'inclusion des mots et des énoncés dans des jeux de langage qui peuvent favoriser leur développement langagier. Il nous semble que la question des activités langagières est relativement peu étudiée et discutée en rééducation orthophonique (cf. Chapitre III, paragraphe 3.4). Cela est notamment dû au fait que les activités langagières sont principalement considérées dans les approches interactionnistes et que celles-ci sont plus récentes et moins nombreuses dans le domaine de la recherche. On ne peut pas proposer aux enfants un modèle unique du langage, il est indispensable de leur présenter diverses pratiques langagières. En ce sens, il est essentiel d'offrir aux enfants des contextes discursifs qui n'ont pas seulement une focalisation sur le langage et d'associer dans les traitements orthophoniques des activités métalinguistiques et des activités discursives.

Notre étude a mis en évidence plusieurs activités langagières qui se centrent sur un ou plusieurs aspects déficitaires et qui permettent aux enfants de poursuivre leur développement langagier. Ainsi, pour rendre compte de l'efficacité de la rééducation orthophonique, nous avons été attentive à la fois aux activités en cours et à l'ensemble des pratiques

orthophoniques relevées lors de nos analyses. De manière générale, les résultats obtenus lors des phases d'évaluation ont mis en évidence une amélioration des compétences langagières des enfants entre la phase de pré-test et celle de post-test. Toutefois, certaines difficultés tendent à persister (notamment au niveau phonologique et morphosyntaxique).

L'entourage des enfants – parents, enseignant et orthophoniste – perçoit qu'il y a eu une évolution des compétences des enfants tant au niveau structural qu'au niveau pragmatique. Ainsi, conformément aux recommandations de l'A.N.A.E.S (2001), la rééducation a eu un effet sur la communication de l'enfant. On le constate également dans la manière dont les enfants participent au jeu symbolique en interaction avec leur mère, en allant vers un dialogue davantage polygéré (*vs.* monogéré par les mères) et en ayant une participation plus active en post-test qu'en pré-test, en posant davantage de questions à l'autre, par exemple.

Par ailleurs, il s'avère que la rééducation orthophonique a eu un effet important sur le développement lexical des enfants. En effet, tous les enfants ont des compétences lexicales supérieures en post-test qu'en pré-test. Divers facteurs dans les pratiques orthophoniques ont été relevés pour expliquer cette évolution : a) la part importante des activités portant sur des tâches de dénomination ; b) la part élevée d'ICL se focalisant sur des aspects lexicaux (plus de 20% des ICL des orthophonistes) dans diverses activités sans se restreindre à les produire dans des activités portant sur le lexique ; c) un effet plus important a été relevé lorsque l'orthophoniste produit à la fois des ICL portant sur des aspects lexicaux ET métasémantiques dans le cadre d'activités lexicales et métasémantiques (cf. dyade de Julie et son orthophoniste). Le fait de travailler à la fois sur la relation signifié/signifiant, ses propriétés lexicales et sur les différences ou les similitudes avec d'autres signes permet un développement lexical plus important. Parallèlement, nous avons également constaté que les enfants ayant le plus progressé au niveau phonologique étaient les dyades qui se trouvaient le plus souvent dans des activités métaphonologiques ce qui renforçait ainsi la prise de conscience des caractéristiques des phonèmes. On voit donc que la relation entre les compétences linguistiques et métalinguistiques doit être prise en compte dans les pratiques orthophoniques. Ce qui confirmerait les données de la littérature qui mettent en évidence la pertinence d'employer diverses techniques d'intervention (Gallagher & Chiat, 2009).

Par ailleurs, s'agissant des activités proposées aux enfants, on constate le plus souvent que les orthophonistes proposent des activités se restreignant à des unités infra-discursives comme

---

les tâches de dénomination. Or, nous avons remarqué une relation entre la diversité des activités proposées (y compris des tâches discursives comme dans le cadre d'activités de devinette) et le développement de compétences morphosyntaxiques (cf. 3.1). Il semble donc que de travailler des aspects lexicaux dans des tâches langagières ne se restreignant pas à des unités telles que le syntagme ou la phrase pourrait être favorable aux enfants dysphasiques. Par exemple, on pourrait proposer des activités davantage centrées sur des narrations, des dialogues injonctifs et des récits d'expériences personnelles. Lors des récits d'expériences personnelles, les orthophonistes induisent moins les productions verbales des enfants et elles suivent davantage leur focus attentionnel en proposant notamment des modèles de production verbale (cf. Chapitre VII, section 2). Les recherches en acquisition du langage ont observé une corrélation positive entre le fait de suivre l'attention de l'enfant et le développement langagier (cf. Chapitre I, paragraphe 1.2). En outre, cela permettrait aux enfants de pouvoir faire l'expérience d'une plus grande diversité d'activités et de différents types de discours. Par exemple, Rodi (2007, 2011) met en évidence la manière dont le jeu symbolique est une activité facilitant l'apparition de '*Séquences Potentiellement Acquisitionnelles*' (de Pietro *et al.*, 1989) et un lieu d'actualisation de différents types de discours (discours représenté, discours en situation, narration, cf. Rodi, 2013). La diversité des genres offerts à l'enfant sont autant de ressources langagières où il peut trouver à la fois des *types relativement stables d'énoncés* (Bakhtine, 1984 [1979]-a) et une certaine hétérogénéité dans les usages. Et c'est cette diversité qui lui permettra de poursuivre son développement en acquérant de nouvelles compétences langagières.

Les ICL se focalisant sur des aspects lexicaux et/ou métasémantiques ne sont pas les seules interventions ayant un effet sur le développement langagier des enfants. En effet, certaines ICL ont un rôle crucial dans le processus acquisitionnel comme les reformulations (implicites ou explicites) et les demandes de reformulation (Chouinard & Clark, 2003, Clark, 2007). On a pu ainsi observer que les reformulations morphosyntaxiques se centrent fréquemment sur les déterminants et que les enfants tendent à produire la forme attendue en position pré-nominale. En revanche, malgré le nombre important de reformulations produites par l'orthophoniste d'Ambroise, les performances langagières de cet enfant s'améliorent relativement peu entre les deux phases d'évaluation. Contrairement aux autres enfants, Ambroise présente des troubles expressifs et réceptifs. Certaines recherches ont observé des

résultats différents, quant à l'efficacité des traitements en orthophonie, selon que les enfants présentaient des troubles expressifs ou des troubles expressifs et réceptifs (Shriberg & Kwiatkowski, 1988, Bishop & Adams, 1990, Catts, 1993). On peut donc s'interroger plus particulièrement sur les méthodes d'intervention envisagées pour avoir un effet sur le développement langagier des enfants présentant des troubles sur les deux versants. Sans avoir de réponse absolue, on peut éventuellement penser à la manière de rendre plus saillante une reformulation en mettant en relief le contraste entre la forme produite par l'enfant et la forme conventionnelle ou inciter l'enfant à se saisir davantage des formes offertes.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, les recherches doivent davantage s'orienter sur la question des activités langagières et la mise en place de traitements qui peuvent avoir des effets à différents niveaux linguistiques. Comme nous l'avons remarqué lors de notre revue de la littérature, les chercheurs s'intéressent rarement à des traitements dits « mixtes » pouvant avoir des effets sur les compétences langagières des enfants. Or, nos résultats tendent à montrer que la diversité des activités (décontextualisé, contextualisé et métalinguistique) et des modes d'intervention (ICL de type 'demande', ICL de type 'offre') permettent aux enfants de développer de nouvelles compétences langagières à plusieurs niveaux (lexical, phonologique voire morphosyntaxique).

# CHAPITRE XII

## DISCUSSION ET PERSPECTIVES

---

L'objectif de cette thèse était de comprendre en quoi la rééducation orthophonique, et plus précisément les interventions des orthophonistes, aide(nt) les enfants dysphasiques à poursuivre leur développement. En s'inscrivant dans une approche socio-interactionniste (Vygotski, 1936/1997, Bruner, 1983a), nous considérons que les processus de rééducation se construisent à travers l'interaction sociale qui s'installe entre l'orthophoniste et l'enfant. Dans cette interaction particulière, il y a une focalisation sur le langage en tant qu'objet d'apprentissage pour l'enfant et en tant que moyen d'action pour l'orthophoniste. Nous nous sommes alors interrogée sur les formes d'actions langagières déployées par les orthophonistes et plus précisément sur la façon dont elles se servent des mots, du langage, pour avoir un effet sur le discours des enfants (cf. Chapitre IV). Ainsi, de manière complémentaire aux recherches traditionnelles qui se focalisent sur l'efficacité des modes d'intervention, l'étude proposée décrit la façon dont les processus de rééducation se construisent dans l'interaction.

Les conclusions de cette thèse sont organisées en fonction de trois principaux axes : les activités en rééducation, l'analyse des interventions des locuteurs (orthophoniste et enfant) et

l'efficacité des pratiques orthophoniques. Après avoir rappelé la problématique et mis en évidence les principaux résultats de l'étude, nous discutons de manière plus approfondie des résultats selon ces trois axes (section 1, 2 et 3) et nous présentons nos perspectives de recherche (cf. section 4).

La situation de rééducation orthophonique s'organise autour d'activités langagières à visée rééducative. Celles-ci présentent des caractéristiques différentes selon l'approche rééducative des orthophonistes (cf. Chapitre III). Dans une approche instrumentale, la rééducation se fait à travers des exercices structuraux pré-déterminés en fonction des déficits des enfants. En revanche, dans une approche plus interactionniste, les interactions sociales sont considérées comme centrales pour le développement langagier des enfants et on leur propose alors des activités par le biais desquelles ils font l'expérience de l'usage du langage (*vs.* de la langue) en contexte. En fonction des activités proposées, les orthophonistes mobilisent différentes pratiques et suscitent différents types de discours. Ainsi, les activités langagières sont essentielles à considérer tant pour mettre en évidence l'approche rééducative des orthophonistes que pour observer les effets de ces activités sur le discours des locuteurs. Dans les chapitre I à III, nous avons vu divers exemples de l'influence des activités sur le discours des locuteurs. Par exemple, dans des interactions mère-enfant, les mères produisent plus de reformulations en situation de lecture de livre qu'en situation de jeu symbolique ou de devinette (Rezzonico *et al.*, 2014), elles produisent plus de verbes en situation de jeu qu'en situation de lecture de livre (Tardif *et al.*, 1999) ou plus de noms lors de jeu que lors d'un repas (Bornstein *et al.*, 1999) ; dans des interactions orthophoniste-enfant, les orthophonistes suivent davantage le focus attentionnel des enfants en produisant des énoncés dépendants de ceux des enfants en ajoutant de nouvelles informations et des feedbacks en conversation que lors d'exercices structuraux se focalisant sur un aspect grammatical (Bruce *et al.*, 2007). Ainsi, les activités mises en place en rééducation ont une influence sur les productions verbales des locuteurs et sur leur façon d'intervenir dans l'échange. Par conséquent, il était nécessaire de s'interroger sur les activités proposées en rééducation orthophonique pour rendre compte des pratiques orthophoniques et de ce qui était ciblé (type de discours, niveau(x) linguistique(s), compétences etc.) par les orthophonistes.

---

Nous nous sommes interrogée sur trois aspects qui découlent des questionnements précédemment donnés et que nous avons déjà mentionnés (cf. chapitre IV) :

- ◆ Que se passe-t-il en rééducation orthophonique ? et plus particulièrement quelles sont les activités mises en place en rééducation ?
- ◆ Comment les locuteurs interviennent-ils dans cette situation particulière ?
- ◆ De quelle manière les différentes facettes de la rééducation orthophonique agissent-elles ?

Pour répondre à ces questions, nous avons mis en place une étude longitudinale (cf. Chapitre V). Quatre dyades orthophoniste-enfant ont été suivies en séance de rééducation pendant sept mois. Les enfants ont des troubles spécifiques du développement du langage dont trois, Samuel, Etelle, Julie, présentent une dysphasie phonologique-syntaxique, et un, Ambroise, présente une dysphasie réceptive. Ils sont âgés respectivement de 8;11 ans, 6;07;04 ans, 6;00;13 ans et 5;10;17 ans. Julie et Ambroise ont la même orthophoniste et Etelle a été suivie par deux orthophonistes<sup>137</sup>. Ainsi, quatre orthophonistes ont été observées. L'observation a été faite de manière écologique. Les orthophonistes ont procédé à la rééducation telle qu'elles l'entendaient. Ainsi le choix du matériel et des activités étaient liés à leurs objectifs thérapeutiques. En outre, puisqu'un des objectifs était de rendre compte de l'effet de la rééducation sur les compétences langagières des enfants, nous avons constitué une phase de test au début et à la fin de la phase d'observation (pré-test et post-test) pour évaluer les compétences langagières des enfants lors de ces deux périodes et l'évolution de ces compétences entre les deux périodes. L'ensemble des analyses proposées dans notre étude a eu pour objectifs de répondre aux questions précédemment exposées. Parmi ces analyses, certaines sont proches de celles proposées dans la littérature telles que celles relatives aux reformulations (Clark & Chouinard, 2000, Rezzonico *et al.*, 2014), aux types d'interventions verbales (Salazar Orvig & de Weck, 2008), à l'analyse du langage en situation de jeu (Pariße & Le Normand, 2007, Maillart & Pariße, 2006) et ont été adaptées à nos données, tandis que d'autres ont été mises en place dans le cadre de notre recherche en fonction de nos objectifs

---

<sup>137</sup> Pour rappel, la première séance (PO1) de rééducation du corpus d'Etelle a été faite par une orthophoniste puis les suivantes par une orthophoniste remplaçante (cf. Chapitre V, section 2).

et des données tout en s'inspirant des approches dialogiques du dialogue (*e.g.* les types d'enchaînement, Salazar Orvig, 2008). Les résultats de cette étude caractérisent la situation de rééducation orthophonique, et plus spécifiquement les techniques professionnelles déployées par les orthophonistes et leurs effets sur le discours des enfants dysphasiques ainsi que la façon dont ces enfants s'inscrivent dans ces échanges révélant ainsi leurs compétences réelles et potentielles.

Cette thèse s'est donnée comme objectif de contribuer aux recherches portant sur les modes d'intervention en orthophonie en se focalisant tout particulièrement sur trois aspects. Tout d'abord, de manière générale, nous avons cherché à décrire le plus finement possible une situation de rééducation orthophonique s'inscrivant dans une approche rééducative particulière, qui s'oriente davantage vers une perspective structurale, dans le cadre des troubles du développement du langage. Contrairement à d'autres situations d'interaction, telles que la conversation ordinaire, les interactions commerciales ou en classe, la rééducation orthophonique a rarement fait l'objet d'une description de son fonctionnement interactionnel et discursif ni de la façon d'intervenir des locuteurs. Ensuite, conformément à nos objectifs initiaux, nous avons mis en évidence la façon dont les orthophonistes interviennent dans cette situation avec un enfant dysphasique dans un contexte écologique (*vs.* situation expérimentale). La plupart des recherches dans ce domaine sont expérimentales et portent spécifiquement sur l'efficacité d'un traitement particulier (phonologique, morphosyntaxique, métalinguistique, par exemple). Même si les auteurs présentent dans son ensemble le traitement orthophonique, la description reste relativement générale et on ne nous donne aucune indication sur sa mise en pratique et la façon dont les enfants s'approprient ce qui leur est offert. Par exemple, l'étude de Pascoe *et al* (2005), (*cf.* chapitre III, paragraphe 2.1.1) s'est focalisée sur une intervention intensive au niveau phonologique constituée en trois phases. La description du traitement proposée par les chercheurs est très méthodique mais aucune indication n'est réellement donnée sur sa mise en pratique et sur la façon dont les enfants interviennent. Dans les différentes phases du traitement, les enfants semblent être passifs. Il est relativement difficile d'avoir une représentation concrète des façons de faire du clinicien. Or, ce type de description est fréquent dans la littérature et nous amène à avoir une image de la rééducation qui ne ressemble pas à la réalité clinique et au vécu interactionnel des patients. C'est pourquoi nous nous sommes intéressée à un contexte écologique qui nous a

---

permis de dégager les *pratiques réelles* de ces spécialistes. Enfin, nous avons redonné une place aux patients (les enfants dysphasiques) et nous avons pu montrer qu'ils étaient actifs dans le processus de rééducation. Les études observent les modes d'intervention des orthophonistes de manière relativement décontextualisée c'est-à-dire en présentant une seule et unique façon de faire et sans décrire la façon dont ces méthodes sont mises en pratique et sans considérer leurs interlocuteurs. Elles ne s'intéressent donc pas aux séances de rééducation en elles-mêmes. Or, le travail de l'orthophoniste doit être observé et fait sens seulement dans ses relations avec les productions verbales du patient. En outre, les études se préoccupent davantage des effets à moyen ou à long terme sur les compétences langagières des enfants sans considérer ce que ces derniers font de ce qu'on leur offre en dialogue. Quel que soit le traitement proposé, il y a une offre langagière ou un apport langagier. La question centrale est de savoir ce qui permet à cette offre ou cet apport d'avoir un effet sur autrui. On ne peut y répondre qu'en observant de plus près et de manière minutieuse les interactions entre l'orthophoniste et son patient comme nous l'avons proposé.

De manière générale, les résultats s'inscrivent dans quatre axes portant sur : a) l'approche rééducative, b) les activités mises en place, c) les caractéristiques du discours des orthophonistes et d) les effets de la rééducation. Nous les présentons brièvement ci-dessous puis nous les développerons de manière plus approfondie dans les sections 1 à 3.

a. Les orthophonistes observées dans le cadre de l'étude s'inscrivent dans une approche relativement structurale de la rééducation orthophonique. En effet, elles proposent aux enfants des activités semblables qui se centrent davantage sur le code et le système de la langue que sur le langage en contexte où divers jeux de langage peuvent se déployer. Nous avons principalement pu le constater par l'analyse des activités mises en place qui, malgré leur diversité, induisent fortement des formes et des structures spécifiques de la langue et ciblent plus rarement des unités supra-phrastiques et le discours.

b. Les orthophonistes interviennent différemment selon les activités mises en place. Par exemple, ces dernières produisent davantage d'interventions proposant un modèle de production verbale que des 'feedbacks' dans les activités de langage oral à l'inverse de ce qui est constaté dans les activités métalinguistiques ; elles produisent plus d'ICL de type 'offre' dans les récits d'expériences personnelles que dans les autres activités de langage oral.

Elles suivent donc davantage le focus attentionnel des enfants lorsque ces derniers racontent une expérience qu'ils ont vécue et qui n'est pas connue des orthophonistes. En suivant leur attention, elles sont attentives au sens véhiculé par le discours des enfants, elles cherchent à les comprendre et elles vont offrir davantage des modèles aux enfants. En revanche, dans le cadre d'activités plus formelles visant des productions induites, elles réalisent davantage de demandes (de dénomination, de lecture, métalinguistiques, etc.) et elles évaluent plus fréquemment les propositions des enfants (évaluations positives, refus, par exemple). Ces résultats sont similaires à ceux obtenus dans l'étude de Bruce *et al.* (2007). Il est, cependant, relativement rare que les études rendent compte à la fois des modes d'intervention en fonction des activités et de ce qui semble être favorable au développement langagier des enfants dysphasiques. Cela est principalement dû au fait que ces recherches portent seulement sur une activité (par exemple, le récit) ou un mode d'intervention spécifique proposant toujours le même exercice.

c. Etant donné que le discours des orthophonistes est fortement marqué par la visée rééducative de la situation, nous avons pu dégager trois principales caractéristiques de ce discours. Le premier aspect concerne la focalisation sur le langage et l'orientation du discours des orthophonistes vers les productions verbales des enfants et la tâche linguistique. Cette orientation est marquée tant par le fait d'induire le discours des enfants (cf. ICL de type 'demande') que par le fait d'y réagir (cf. ICL de type 'offre') comme par des reformulations, des évaluations ou des explications linguistiques. La deuxième caractéristique porte sur les conduites dialogiques et les stratégies déployées par les orthophonistes. Ces dernières aident les enfants à accomplir une tâche linguistique lorsqu'ils se trouvent être en difficulté en essayant dans un premier temps de ne pas prendre en charge la responsabilité totale de la tâche. En effet, elles réalisent rarement de manière immédiate la tâche à la place de l'enfant. Diverses formes d'étayage ont été mises en évidence. Par ailleurs, des résultats exploratoires ont permis de relever la spécificité des conduites et des stratégies déployées par les orthophonistes en rééducation (*vs.* mères). Cependant, ces résultats restent à confirmer par d'autres études complémentaires. Enfin, le troisième aspect est le fait que le discours des orthophonistes fait sens seulement dans le rapport au discours de leur interlocuteur. Leur positionnement varie selon ce qui précède et ce qui est produit par les enfants. L'analyse des

---

processus de rééducation ne peut se faire sans considérer les interventions de tous les locuteurs dans la situation et dans la dynamique du dialogue.

d. Enfin, l'efficacité de la rééducation orthophonique a été mise en évidence en montrant qu'elle permet aux enfants d'acquérir de nouvelles compétences langagières à travers, dans et par l'interaction et qu'ils parviennent à accomplir des tâches langagières en collaboration. Cette efficacité a été observée par deux analyses : i) l'effet immédiat ou à distance sur le discours des enfants (cf. analyse des réactions des enfants aux interventions des orthophonistes et analyse des stratégies), ii) l'évolution des compétences langagières des enfants testée dans différentes situations (une situation de test de langage, une situation de jeu symbolique) et par l'entourage à travers un questionnaire.

De manière générale, les modes d'intervention des orthophonistes présentent des caractéristiques semblables. Ceci n'est pas surprenant car ces dernières s'inscrivent dans une même approche thérapeutique et les enfants présentent eux-mêmes des profils linguistiques semblables. Seule la dyade d'Ambroise et de son orthophoniste présente certaines spécificités. Celles-ci sont liées au fait que cet enfant a des troubles réceptifs et expressifs alors que les autres enfants ne présentent que des troubles expressifs. Nous avons ainsi relevé que l'orthophoniste d'Ambroise sollicite moins son interlocuteur (ICL de type demande) que les autres orthophonistes ; elle produit plus d'interventions proposant un modèle de production verbale que de feedbacks contrairement aux autres orthophonistes et elle produit plus de reformulations que les autres orthophonistes. Nos résultats confirment bien à la fois que les compétences et les difficultés langagières des enfants ont des effets sur la façon dont les orthophonistes interviennent et interagissent avec eux en dialogue, et que les interventions des orthophonistes peuvent avoir des effets divers en fonction des enfants et des activités en cours. Par ailleurs, Ambroise présente des compétences lexicales supérieures en post-test qu'en pré-test mais au niveau phonologique, aucune évolution n'est constatée, y compris lors de l'évaluation du langage en situation de jeu. En revanche, les autres enfants présentent au moins un pourcentage de mots corrects supérieurs en post-test qu'en pré-test. Ce constat confirme les données de la littérature qui mettent en évidence des résultats différents, quant à l'efficacité des traitements orthophoniques, selon que les troubles linguistiques touchent seulement le versant de l'expression ou à la fois l'expression et la compréhension (Shriberg

& Kwiatkowski, 1988, Bishop & Adams, 1990, Catts, 1993, cf. Chapitre III, paragraphe 2.1.3).

Dans le cadre de ce dernier chapitre, nous nous proposons de revenir de manière plus détaillée sur les résultats de l'étude et de répondre plus précisément aux questions exposées précédemment. Nous reprenons le raisonnement de notre problématique exposé au chapitre IV. Ce chapitre se structure autour de trois axes : le fonctionnement interactionnel des séances de rééducation (section 1), les caractéristiques interactionnelles des interventions des locuteurs (section 2) et les effets des pratiques orthophoniques sur les compétences langagières des enfants dysphasiques (section 3). Enfin, nous terminons ce chapitre par nos perspectives de recherche (section 4).

## **1.0 QUE SE PASSE-T-IL EN REEDUCATION ORTHOPHONIQUE ?**

Au sein de cette section, nous répondons à la question suivante : que se passe-t-il en rééducation orthophonique ? Pour y répondre, nous rappelons les types d'activités proposés par les orthophonistes et leurs caractéristiques (cf. 1.1) ainsi que leur distribution lors des séances de rééducation (cf. 1.2).

### **1.1 TYPOLOGIE DES ACTIVITES EN REEDUCATION ORTHOPHONIQUE**

A partir de l'observation des séances de rééducation, nous avons dégagé la typologie des activités langagières. Celle-ci a été construite pour deux raisons. Premièrement, de par notre approche interactionniste, nous estimons que les activités influencent l'interaction et la manière dont les locuteurs interagissent. Il était important de disposer d'un outil qui permette d'interpréter les résultats de nos analyses en fonction des activités en cours (*vs.* sur l'ensemble des données). Deuxièmement, les approches en rééducation se situent sur un continuum allant des approches formelles ou structurales aux approches interactionnelles (cf. Chapitre III, section 2 et section 3). Celles-ci mobilisent différentes activités : des exercices structurés portant sur un fonctionnement de la langue ou des situations langagières libres ou semi-dirigées. Ainsi, en observant les types d'activités proposés, nous avons pu appréhender les pratiques des orthophonistes.

Quatre types d'activités ont été distingués (cf. Chapitre VI, section 1) : les activités métalinguistiques, les activités de langage oral, les activités de langage écrit et les activités de répétition.

*Les activités métalinguistiques*, qui visent une activité consciente sur les structures et les formes langagières, explorent des conduites phonologiques (activités de segmentation, discrimination, suppression, identification, inversion), sémantiques (rechercher un intrus, regrouper des lexèmes, donner des définitions, exploration sémantique) ou morphologiques (sur le genre grammatical). Au sein de ces activités, les unités linguistiques ciblées sont le nom, le pronom personnel ou le déterminant ou des unités infra-nominales (syllabe, rime, phonème).

*Les activités, que nous avons regroupées sous le nom général, de langage oral* ciblent soit la compréhension (désignation d'images illustrant des phrases simples, complexes ou de syntagmes nominaux complexes) soit l'expression. Sur le versant de l'expression, les activités peuvent être des dénominations, des descriptions de référents isolés, des récits d'expériences personnelles, des descriptions d'actions, des devinettes, des demandes formatées, la production d'énoncés à partir d'un mot et sans support. Les activités ciblent des unités syntagmatiques (nominale simple ou complexe, verbale ou prépositionnelle), la phrase simple ou complexe et le discours.

*Les activités de langage écrit* comprennent soit des activités de lecture (de type déchiffrage ou en compréhension) soit d'écriture (dictée). Les unités linguistiques ciblées sont le logatome, la syllabe, le syntagme nominal simple et la phrase.

Enfin, *les activités de répétition*, qui consistent à répéter immédiatement ou à distance un ou plusieurs items, se situent toutes au niveau lexical et ciblent le syntagme nominal simple.

Par rapport à cette typologie, nous avons pu remarquer que les activités ont pour cible principalement de petites unités linguistiques (la syllabe, le phonème ou le syntagme) particulièrement dans les activités métalinguistiques. Si on considère les *activités de langage oral*, sur le versant de l'expression, deux activités ciblent le syntagme nominal (dénomination et description de référents isolés), trois activités se centrent sur la phrase (description d'actions, description de référents isolés, et production d'énoncés à partir d'un mot sans

support) et quatre activités se focalisent sur le discours (description d'actions, récits d'expériences personnelles, les devinettes, les demandes formatées). Ce constat laisse penser qu'il y a autant d'activités qui visent une unité syntagmatique qu'une unité discursive. Toutefois, ce n'est pas confirmé par la distribution des activités lors des séances de rééducation (cf. Chapitre VI, section 4 et *infra* paragraphe 1.2). Par ailleurs, en observant les activités qui se focalisent sur la phrase, on se rend compte qu'il s'agit principalement de phrases canoniques sur la base d'un modèle fourni à l'enfant. Par exemple, lorsque les descriptions d'actions ciblent la phrase, il y a une focalisation sur le verbe décrivant l'action représentée sur une image soit dans une construction intransitive de type [IL/ELLE + *verbe*] comme *elle pleure, il nage* soit dans une construction transitive [IL/ELLE + *verbe* + *objet*] comme *il offre un cadeau, elle cueille des fleurs*. La cible est donc une phrase décontextualisée permettant seulement la description d'une image (comme support). La phrase décrit une image mais ne s'inscrit pas dans un contexte dans lequel on fait usage du langage ou de cette description. Alors que, par exemple, dans le cas des activités de demandes formatées, même si les locuteurs doivent produire un énoncé qui se trouve être, le plus souvent, de type [*Dans la famille X, je voudrais Y*], d'autres variantes peuvent être envisagées et sont acceptées par les orthophonistes. En outre, l'énoncé est lié au contexte d'énonciation puisqu'il est énoncé dans un objectif interactionnel (demander une carte à l'autre pour constituer une famille) et il est adressé à quelqu'un. A travers les activités de demandes formatées, l'enfant fait l'expérience d'un usage du langage particulier (par une demande ritualisée) orienté vers l'interlocuteur qui doit y répondre. Dans ce type d'activité, il y a une finalité dans la production de l'énoncé ou des énoncés. Cette activité cible donc le discours contrairement aux activités qui travaillent sur des phrases décontextualisées. Parmi les activités recensées, la plupart visent des activités en dehors d'un contexte naturel d'usage du langage et ciblent la maîtrise du système de la langue. Or, il a été montré que les traitements proposant une intervention contextualisée (*vs.* décontextualisée, cf. Chapitre III, paragraphe 3.4) sont plus efficaces et ont plus d'effets sur les compétences langagières des enfants dysphasiques (S. L. Gillam, R. B. Gillam, Reece, 2012). Comme nous l'avons indiqué au Chapitre I, de nombreuses études montrent l'importance des formats interactifs et leurs effets positifs sur le développement langagier des enfants. Au sein de ces formats, les productions des locuteurs sont contextualisées et ancrées dans la situation et elles sont par

conséquent porteuses de sens. Par exemple, Ninio & Bruner (1978) et Bruner (1987) ont bien montré la façon dont les interactions autour d'un livre avec de jeunes enfants permettaient d'acquérir de nouvelles compétences langagières notamment au niveau lexical (cf. chapitre I, paragraphe 1.2). Cette situation a été décrite comme étant propice à l'emploi d'énoncés en dénomination mais qui s'inscrivent dans un contexte. De plus, les items dénommés dans un premier temps peuvent servir à d'autres usages référentiels par la suite. Dans le cadre de la rééducation orthophonique, les travaux ne permettent pas de s'interroger sur la façon dont les activités peuvent avoir une influence sur les discours et indirectement sur le développement langagier du patient. Si on pense à la pratique orthophonique, il serait intéressant de proposer aux enfants, de manière complémentaire, d'autres types d'activités qui, même si elles ciblent une unité linguistique ou une structure syntaxique, s'inscrivent dans un contexte faisant sens pour l'enfant. Par exemple, on pourrait repenser les activités décontextualisées observées en proposant des productions similaires en contexte et dans un objectif interactionnel. Ainsi, les enfants pourraient faire l'expérience d'un usage décontextualisé et d'un usage contextualisé d'une même forme en passant par des activités de narration ou de jeux libres.

Les activités portant sur le discours permettent de travailler sur divers aspects du fonctionnement du langage et ne se restreignent pas à un aspect de la langue. Ces activités sont propices à une diversité d'interventions et de modes d'intervention. De manière parallèle à la réalisation de la tâche discursive, telle que raconter une histoire, les locuteurs peuvent être confrontés à des moments d'échange autour d'une dénomination ou d'une forme conventionnelle. Ces moments sont nécessaires pour la réalisation de la tâche car sans l'accomplir, ils rendent possible son accomplissement. On peut prendre pour exemple les activités ritualisées proposées par l'orthophoniste de Julie et d'Ambroise. Pour accomplir cette activité, l'enfant doit formuler une demande dans le but d'obtenir une carte de son interlocuteur. Pour produire cette demande, l'enfant doit réussir à construire un énoncé interrogatif (direct ou indirect), connaître le nom de l'item souhaité ainsi que le groupe (le plus souvent un hypéronyme) auquel l'item est rattaché. Si l'enfant ne connaît pas la dénomination de l'item souhaité, alors il va y avoir un échange (auto ou hétéro-initié) autour de cette dénomination. Ces moments ou ces échanges ont des caractéristiques semblables aux séquences latérales décrites dans la littérature, telles que les *Séquences Potentiellement Acquisitionnelles* en situation exolingue (cf. Chapitre I, paragraphe 1.4.2) et qui présentent

des caractéristiques favorables au développement langagier. En rééducation orthophonique, ces échanges permettent au patient de prendre des données offertes par son interlocuteur et de s'en servir pour des objectifs communicatifs ou pour poursuivre la réalisation de la tâche à accomplir. Il peut alors faire l'expérience d'un usage métalinguistique par une focalisation sur le code (cf. Chapitre I, paragraphe 1.4.2) au sein de la séquence de type SPA et un usage référentiel dans un énoncé ayant une visée interactive (la demande) et dans le cadre d'une séquence qui a un sens, par la suite.

## 1.2 DISTRIBUTION DES ACTIVITES EN SEANCE DE REEDUCATION

Quelle que soit la dyade orthophoniste-enfant, les activités le plus souvent proposées lors des séances de rééducation sont celles *de langage oral* en expression (principalement les activités de dénomination, de description de référents isolés, et, pour deux dyades, de demandes formatées) et *les activités métalinguistiques*, plus spécifiquement métaphonologiques. Ces résultats ne sont pas surprenants si on les met en relation avec les troubles des enfants dysphasiques (cf. Chapitre II) et les recommandations de l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en santé (ANAES, 2001) de remédier aux aspects déficitaires et d'améliorer la communication de ces enfants. Les bilans des orthophonistes mettaient en évidence pour les quatre enfants des compétences déficitaires au niveau phonologique, morphosyntaxique et lexical, ce qui était également observé lors du pré-test (cf. Chapitre XI, section 2). Par conséquent, les unités linguistiques les plus fréquemment ciblées sont le syntagme nominal (42,18% des items ciblés, surtout pour les activités de langage oral) et les unités infra-nominales (25,24% des items ciblés, principalement la syllabe et le phonème lors des activités métalinguistiques). Les activités ciblant la phrase ou le discours restent plus marginales. L'orthophoniste de Julie et d'Ambroise propose de travailler sur une cible plus discursive en proposant des activités de demandes formatées. Les orthophonistes travaillent donc principalement sur des formes et des structures décontextualisées et de manière moins fréquente sur des unités inscrites dans des discours contextualisées. Les activités proposées privilégient, le plus fréquemment, un fonctionnement langagier induisant des productions verbales spécifiques, telles que des syntagmes nominaux ([déterminant + nom]) ou un énoncé à prédicat non verbal ([c'est + SN]) dans le cadre d'une activité de dénomination.

Les orthophonistes observées dans le cadre de notre recherche s'inscrivent principalement dans une approche structurale en mobilisant des activités structurées qui induisent des productions verbales spécifiques (le plus souvent des unités nominales ou infra-nominales). Les orthophonistes se focalisent moins sur les façons dont l'interaction et la diversité des genres discursifs peuvent favoriser le développement langagier des enfants dysphasiques. Or, comme nous l'avons vu (cf. Chapitre III), la diversité des genres et des jeux de langage offerts aux enfants présentant des troubles du développement du langage les aide à développer de nouvelles compétences langagières (Fey, S. H. Long & Finestack, 2003, S. L. Gillam, R. B. Gillam, Reece, 2012) et à faire l'expérience de divers usages.

Revenons désormais sur la façon dont les orthophonistes interviennent dans les activités proposées.

## **2.0 COMMENT LES LOCUTEURS INTERVIENNENT-ILS DANS CETTE SITUATION PARTICULIERE ?**

Pour répondre à cette question, nous nous sommes focalisée sur les types d'interventions produits par les orthophonistes (cf. 2.1), les réactions des enfants aux interventions des orthophonistes (cf. 2.2) et par une analyse plus globale, en observant la façon dont les orthophonistes mettent en place des stratégies dans le dialogue (cf. 2.3<sup>138</sup>). Parallèlement à la description des pratiques réelles des orthophonistes en interaction avec des enfants dysphasiques, l'intérêt principal de ces analyses est de mettre en évidence les relations qui se créent entre les discours des locuteurs et d'avoir replacé le patient dans le processus de rééducation.

### **2.1 LES TYPES D'INTERVENTIONS ORTHOPHONIQUES**

*Une première analyse* a eu l'objectif de caractériser les interventions des orthophonistes selon leur focalisation soit sur l'activité en tant que jeu soit sur la tâche langagière et les productions verbales des enfants. Ainsi, nous avons distingué les interventions selon qu'elles étaient ou non centrées sur le langage de l'enfant (ICL ou INCL, cf. Chapitre VI, paragraphe 1.1 pour les critères définitoires). De manière générale, les productions verbales des

---

<sup>138</sup> Pour rappel, nous nous sommes centrée sur les séquences où l'enfant est « producteur » et l'orthophoniste « réceptrice » (cf. Chapitre VI, paragraphe 3.2)

orthophonistes sont davantage centrées sur les productions des enfants (ICL vs. INCL) quelle que soit la dyade considérée et quelle que soit l'activité. Cependant, la part des ICL varie selon les activités en cours et selon le degré de difficulté des enfants à accomplir la tâche (cf. Chapitre VI, paragraphe 1.2). Dans *les activités métalinguistiques*, la part des ICL est plus importante que dans les autres activités. Ceci est principalement lié au fait que les enfants dysphasiques présentent des difficultés métalinguistiques et plus spécifiquement métaphonologiques (cf. Chapitre II, paragraphe 2.3). De plus, dans ces activités, la tâche langagière est le plus souvent complexe, principalement lorsque l'item ciblé est un mot de la langue (vs. un pseudo-mot), impliquant la réalisation d'au moins deux sous-tâches langagières dont la première est fréquemment une dénomination. En outre, les activités métalinguistiques demandent souvent de se centrer sur la forme et non sur le sens des termes. Or, nous avons observé que le sens des mots dans des activités métalinguistiques pouvait perturber les enfants dans la réalisation de la tâche et augmenter leur difficulté (cf. Chapitre VI, paragraphe 1.1.1). Ce constat avait également été mis en évidence dans l'étude de Sanchez, Magnan & Ecalle (2007). La réalisation de plusieurs sous-tâches augmente les possibilités qu'a l'enfant d'être en difficulté, et par conséquent augmente les opportunités qu'a l'orthophoniste d'intervenir pour l'aider. Ce constat concorde avec le fait que le nombre moyen d'ICL par séquence varie en fonction du degré de difficulté des enfants. Le nombre moyen d'ICL passe de moins d'une ICL par séquence à plus de six ICL par séquence lorsque les enfants sont en difficulté pour accomplir la tâche langagière. En revanche, nous n'avons pas pu constater d'évolution des ICL dans le discours des orthophonistes sur le suivi longitudinal. Alors qu'on aurait pu s'attendre à une baisse de ces interventions au fil des séances de rééducation, des variations dans les deux sens d'une séance à l'autre sont observées. Même si l'hétérogénéité des activités proposées (qui sont différentes d'une séance à l'autre) est un facteur important dans ces variations, le même constat a été fait en observant la part des ICL dans les activités de dénomination en fonction des dyades et des séances de rééducation. On pourrait penser que ce fait est lié à l'utilisation de différents supports pour les activités ou à la diversité des items travaillés lors des séances. Toutefois, même si les orthophonistes ne travaillent pas toujours avec les mêmes supports ou avec les mêmes items d'une séance à une autre, on a pu mettre en évidence un certain degré d'évolution. Par exemple, nous avons suivi l'item '*chaise*' dans le corpus d'Etelle (cf. Chapitre X, section 5) à

travers différentes activités. Même si cette forme n'est pas encore totalement acquise à la fin de la phase d'observation, nous avons relevé la façon dont l'enfant s'approprie cette forme au fil des séances de rééducation. Par ailleurs, tous les enfants améliorent leurs compétences lexicales (cf. Chapitre XI, section 2, et section 3 *infra*). Pourtant les orthophonistes n'ont pas travaillé spécifiquement sur les items ciblés par les tests de langage. Ce résultat montre que ce qui est travaillé en rééducation orthophonique a un effet sur l'ensemble des compétences langagières des enfants (cf. Chapitre III). De plus, cela confirme l'importance de relever les pratiques effectives des orthophonistes par une démarche écologique. En outre, nous avons déjà vu que certains chercheurs soulignent la nécessité d'affiner les représentations sémantiques des mots pour les enfants dysphasiques en accompagnant par exemple un mot d'une description sémantique pour rendre les traitements lexicaux plus efficaces (Bragard & Maillart, 2005, M. Nash & Donaldson, 2005, cf. Chapitre III, paragraphe 2.3.2). Toutefois, les résultats de l'étude de Bragard & Maillart (2005), portant sur un traitement sémantique durant 6 mois offert à une enfant de 9 ans, indiquent que ce traitement a été efficace seulement pour les items travaillés lors des séances. S'il n'y a pas de généralisation des effets sur des items non travaillés en rééducation, il semble difficile de proposer de travailler sur tous les lexèmes de la langue en quelques séances par semaine. Or, le but de la rééducation orthophonique est d'avoir un effet sur l'ensemble des compétences linguistiques des enfants et de leur donner les moyens du développement. Par ailleurs, le traitement proposé par les orthophonistes observées dans le cadre de notre étude ne se focalisait pas sur un traitement purement sémantique. En effet, lorsque l'activité langagière était lexicale, comme lors des activités de dénomination, le travail pouvait aussi bien se faire sur les représentations sémantiques que sur les représentations phonologiques. On peut ainsi penser qu'un mode d'intervention mixte a plus d'effet qu'une intervention purement sémantique. Ce qui confirmerait ainsi les résultats de l'étude de Gray (2005) qui relève que les indices phonologiques et sémantiques aident les enfants dysphasiques dans le processus d'acquisition des mots nouveaux.

Les ICL présentent des caractéristiques spécifiques sur le plan des modalités sémiotiques (cf. Chapitre VII, paragraphe 1.3) et sur celui des valeurs illocutoires (cf. Chapitre VII, paragraphe 1.4). En observant les interventions des orthophonistes selon leurs modalités sémiotiques (verbales, non verbales ou mixtes), nous avons constaté que les ICL étaient

principalement verbales et qu'elles étaient plus fréquemment accompagnées de gestes communicatifs ou relationnels que les INCL puisque la part des ICL mixtes est plus importante que celles des INCL mixtes. Les gestes conventionnalisés, tels que les gestes Borel-Maisonny, sont peu nombreux et sont presque toujours employés au sein d'ICL. Les résultats de l'analyse de la fonction du non verbal dans les interventions des orthophonistes (cf. Chapitre VII, paragraphe 1.3.2) ont mis en évidence que, dans les ICL, les gestes sont employés d'une part, pour faciliter le traitement de la parole par l'enfant et soutenir la compréhension (cas de redoublement), ou, d'autre part, ils sont utilisés comme un outil d'aide à la verbalisation (cas de substitution). On peut ainsi penser qu'en tant qu'outil, le geste est employé dans le cadre d'une stratégie étayante facilitant l'intercompréhension entre les locuteurs et l'accomplissement de la tâche langagière.

S'agissant de la force illocutoire des ICL (cf. Chapitre VII, paragraphe 1.4), celles-ci sont le plus souvent des questions ou des assertions. Les questions prennent principalement la forme de questions partielles c'est-à-dire qu'elles induisent fortement le discours des enfants (ce que nous avons déjà relevé avec les types d'activités mis en place, cf. section 1 ici même). Ce résultat a également été observé dans l'étude de Bruce *et al.* (2007). Par ailleurs, parmi les ICL ou les INCL, nous avons constaté une part importante (plus de 16%) des interventions de type 'régulateurs-feedbacks' dans le discours des orthophonistes. Elles sont présentes principalement en fin de séquence comme dans les échanges ternaires décrits par Sinclair & Coulthard (1975) dans des interactions en classe. Les feedbacks employés par les orthophonistes sont le plus souvent des évaluations positives du discours des enfants. Ce type de conduite est rarement observé dans le discours des mères en interaction avec leur enfant (Salazar Orvig & de Weck, 2008). Il s'agit d'une caractéristique spécifique des interventions professionnelles (cliniciens et enseignants). Ces évaluations permettent d'impliquer les enfants dans l'activité, de les encourager dans la réalisation de la tâche. C'est la manifestation d'un positionnement positif par rapport aux productions verbales des enfants. Ces feedbacks n'apportent pas de nouvelles informations et ne poursuivent le dialogue que de façon minime. Ainsi, on pourrait se demander si ces évaluations positives sont étayantes au niveau local. On pourrait penser à un continuum de formes étayantes allant du 'faiblement étayant' au 'fortement étayant' dans le dialogue. Par exemple, en proposant un modèle de production verbale, une reformulation est plus étayante qu'une évaluation positive. Toutefois, on peut

s'interroger sur la valeur étayante des évaluations positives. Elles donnent des informations aux enfants sur leurs productions et leur adéquation par rapport à la tâche. Localement, les évaluations positives sont faiblement étayantes. En revanche, elles permettent de créer *une atmosphère* dans le dialogue (F. François, 1994). F. François (1994) distingue l'étayage local, qu'on peut percevoir à travers les mouvements dialogiques des locuteurs, et l'étayage global définit comme « *l'ensemble des conduites de l'adulte qui participent davantage à la mise en place du circuit de la communication et à la régulation de l'interaction qu'à la création d'un objet sémiologique commun sur lequel peut embrayer la communication proprement dite* » (Hudelot, 1993 : 55). Cela renvoie également à l'une des fonctions étayantes dégagée par Wood, Bruner & G. Ross (1976), à savoir le contrôle de la frustration par l'expert ou le tuteur dans l'interaction de tutelle. Il nous semble donc que les évaluations positives jouent un rôle pour la mise en place d'un étayage plus global qui permet notamment de mettre l'enfant en confiance et de l'encourager. Comme Hudelot (1993) le montre, même si au niveau du contenu, ces interventions n'apportent rien, elles soutiennent, indirectement, l'étayage local.

*Le deuxième niveau d'analyse* a porté plus spécifiquement sur les ICL et leurs fonctions dans le dialogue (cf. Chapitre VII, section 2). Deux conduites ont été distinguées : soit les ICL sont orientées vers les productions précédentes des enfants en réagissant à ce discours en produisant des modèles de production verbale ou des feedbacks (ICL de type 'offre' de modèle ou de feedback), soit elles sont orientées vers ce qui suit et sollicitent la participation verbale de l'enfant pour l'accomplissement de la tâche langagière. De manière générale, la distribution de ces deux types d'ICL est similaire dans le discours des orthophonistes. Même si globalement toutes les orthophonistes présentent un profil semblable, l'orthophoniste de Julie et d'Ambroise présente des spécificités selon son interlocuteur. En effet, lorsqu'elle interagit avec Julie, elle produit légèrement plus d'ICL de type 'demande', et lorsqu'elle interagit avec Ambroise, elle produit plus d'ICL de type 'offre'. Ces variations sont liées aux difficultés langagières des enfants. En interaction avec Julie, l'orthophoniste présente un profil relativement similaire aux autres orthophonistes, alors qu'en interaction avec Ambroise, elle présente quelques conduites spécifiques. Les orthophonistes s'ajustent donc aux compétences et aux difficultés des enfants à accomplir la tâche et leurs conduites sont différentes selon leur interlocuteur, et plus spécifiquement selon les compétences et les difficultés de celui-ci. Par ailleurs, le type d'ICL produit par les orthophonistes est influencé

par le type d'activité en cours : dans les activités structurées et formelles (comme celles de description d'actions ou de dénomination), la part des ICL de type 'demande' est plus importante que celle des ICL de type 'offre', alors que l'inverse est constaté dans les activités moins structurées comme les récits d'expériences personnelles.

Parmi les ICL de type 'offre', nous avons distingué celles qui *offrent un modèle de production verbale* (les reformulations, les interventions de synthèse, les corrections explicites, les formulations du non verbal, les propositions de réponse et/ou de définition, et, par extension, les explications ou justifications linguistiques) et celles qui *sont des formes de retours, des feedbacks sur les productions de l'enfant* (les reprises, les évaluations positives, les refus, les réponses et les approbations en oui/non). De manière générale, toutes ces formes d'interventions sont proches de celles produites par les mères lorsqu'elles interagissent avec leur enfant (Clark, 2006, Bernicot *et al.*, 2006, de Weck, 2000). Des variations ont été observées en fonction des besoins des enfants et de la tâche à accomplir. Par exemple, l'orthophoniste d'Ambroise produit plus d'ICL offrant un modèle de production verbale que d'ICL offrant un feedback. Ce dernier résultat est fortement lié aux troubles linguistiques spécifiques d'Ambroise (cf. Chapitre, XI, section 2), notamment au niveau phonologique. Par conséquent, comme il produit un nombre important d'énoncés non conventionnels, l'orthophoniste est amenée à reformuler plus fréquemment son discours. Elle produit davantage de reformulations (22,51%) que les autres orthophonistes (13,56% pour l'orthophoniste de Samuel, 7,97% pour celle d'Etelle et 12,71% pour celle de Julie). Quelle que soit l'activité en cours, parmi les ICL offrant un modèle de production verbale ou un feedback, les plus fréquentes dans le discours des orthophonistes sont les évaluations positives, les reformulations et les propositions de réponse et/ou de définition. S'agissant des reformulations, elles sont typiques du discours des orthophonistes. Elles sont fréquentes tout particulièrement dans les activités de langage oral (en expression, cf. les pourcentages ci-dessus). La part des reformulations (cf. Chapitre VII, paragraphe 2.1.5, da Silva - Genest , 2014) a tendance à diminuer dans le discours des orthophonistes de Samuel, Etelle et Julie entre la première et la septième séance de rééducation. Mais cette tendance n'est pas observée dans celui de l'orthophoniste d'Ambroise. Comme nous l'avons dit précédemment, Ambroise présente des difficultés linguistiques plus importantes que les autres enfants tant en pré-test qu'en post-test. Par exemple, les compétences phonologiques d'Ambroise ne sont pas

meilleures en post-test qu'en pré-test (cf. section 3 de ce chapitre, Chapitre XI, section 2). Les reformulations ciblent principalement un aspect phonologique et dans une part bien moins importante un aspect morphosyntaxique. La production des reformulations par les orthophonistes met en évidence une forme d'ajustement au discours des enfants, à leurs difficultés langagières et à ce dont ils ont besoin en dialogue.

Les ICL de type 'demande' sont des demandes de lecture ou d'écriture, de clarification, de formulations verbales, de dénomination, de reformulation, de répétition, des questions métalinguistiques et des refus. Les formes les plus fréquemment produites dans le discours des orthophonistes sont les questions métalinguistiques, principalement métaphonologiques, les demandes de dénomination et les demandes de lecture ou d'écriture. Les demandes de répétition sont relativement rares (7% des ICL de type 'demande'). Pourtant, la littérature a souvent mis en évidence l'effet positif des imitations sollicitées pour le traitement des troubles du développement du langage (Connell & Stone, 1992). Les types de demandes produits par les orthophonistes sont fortement influencés par les activités en cours. En effet, les demandes les plus fréquentes sont les questions métaphonologiques et les demandes de dénomination comme les activités les plus fréquentes sont les activités métaphonologiques et de dénomination.

## 2.2 LES REACTIONS DES ENFANTS ET INFLUENCE DE LEURS PRODUCTIONS SUR LES INTERVENTIONS DES ORTHOPHONISTES

Afin de rendre compte de ce que les enfants faisaient du matériel langagier et des interventions étayantes offertes par les orthophonistes, nous avons observé *les réactions des enfants* aux ICL des orthophonistes (cf. Chapitre VIII).

Pour observer les conduites des enfants suite à une ICL, notre analyse a été réalisée en deux temps : d'une part, en observant s'il y avait une réaction (vs. absence de réaction ou non opportunité de réaction), et d'autre part, en caractérisant les types de réactions en fonction du type d'ICL produit par les orthophonistes puisque toutes les interventions n'ont pas les mêmes contraintes conversationnelles et n'ont pas les mêmes effets dans le dialogue.

Suite à une ICL de type 'offre', les enfants ont peu d'opportunités de réagir. Lorsqu'ils ont l'opportunité d'intervenir, les absences de réaction sont plus fréquentes que les réactions.

Toutefois, des différences selon le type d'ICL sont observées. Par exemple, suite à une reformulation, les orthophonistes laissent plus d'opportunité aux enfants d'intervenir et les enfants réagissent aux reformulations plus fréquemment que suite aux autres ICL. Suite à la production d'évaluations positives, les orthophonistes offrent moins d'opportunités d'intervenir que les autres ICL et les enfants y réagissent moins par rapport aux autres ICL. De manière générale, lorsqu'ils réagissent aux ICL de type 'offre', les enfants reprennent à l'identique les propos des orthophonistes ou ils les acceptent. Une part importante de reprises modifiées a cependant été constatée. Ce résultat met en évidence deux aspects : d'une part, les difficultés linguistiques (principalement phonologique et morphosyntaxique) des enfants, même lorsqu'ils sont amenés à reprendre le discours de l'autre, et d'autre part, un travail d'appropriation de la part de l'enfant en tentant de se rapprocher de la forme conventionnelle et du modèle offert dans le dialogue par l'orthophoniste. Ainsi, en leur offrant des modèles, les enfants dysphasiques modifient leur production initiale et essaient de produire une forme conforme à l'usage. Plus spécifiquement, suite aux reformulations, la forme conventionnelle produite par l'orthophoniste est reprise ou elle est acceptée. En revanche, comme nous l'avons déjà dit précédemment pour l'ensemble des ICL de type 'offre', les reprises modifiées de la forme conventionnelle offerte lors de la reformulation sont importantes (plus de 20%). Ces résultats montrent que les enfants sont attentifs aux données produites par les adultes (Chouinard & Clark, 2003) et qu'ils sont capables de se saisir des formes et des structures linguistiques offertes par leur interlocuteur (Rezzonico *et al.*, 2014, Rodi, 2013).

Les ICL de type 'demande' contraignent l'interlocuteur à réagir. C'est pourquoi suite aux ICL de type 'demande', les enfants réagissent le plus souvent, quelle que soit l'activité en cours. Mais la part des absences de réaction est supérieure à 10% malgré la contrainte conversationnelle. En rééducation orthophonique, les enfants peuvent se trouver en difficulté dans l'accomplissement de la tâche et le silence peut marquer cette difficulté. Lorsqu'il y a une réaction, le plus souvent celle-ci est attendue. En revanche, Ambroise présente un nombre plus élevé de réactions inattendues que les autres enfants. Sans avoir de réponse nette, nous supposons que, compte tenu des difficultés d'Ambroise au niveau réceptif, il peut présenter des difficultés à percevoir ou à traiter ce qu'on lui demande lors des séances et ces difficultés peuvent entraver, par conséquent, sa façon d'interagir avec autrui dans le dialogue.

Alors que pour les interventions des orthophonistes, l'activité a une influence sur le type d'intervention produit ('offre', 'demande'), les réactions des enfants ne sont pas influencées par les activités mais elles varient selon ce qui précède dans le discours à savoir les ICL. Les catégories d'analyse considérées ont également été établies pour rendre compte de ce que fait l'enfant des propos de l'orthophoniste. Il est donc évident que la forme et la fonction de l'intervention de l'orthophoniste influent sur les réactions des enfants et leur positionnement. De même, l'influence mutuelle des discours est visible dans les enchaînements discursifs (cf. Chapitre IX). En effet, nous avons pu montrer que les orthophonistes intervenaient différemment selon les types d'interventions précédents des enfants (cf. Chapitre IX, cf. 1.1). Ainsi, différents enchaînements entre le discours des orthophonistes et celui des enfants ont été mis en évidence selon que les orthophonistes intègrent ou non le discours des enfants au leur. Lorsqu'elles intègrent le discours de l'autre dans leur propre discours cela signifie qu'elles prennent appui sur lui pour formuler leur intervention, alors que lorsqu'elles ne l'intègrent pas, elles ignorent le discours de l'autre. Le fait d'ignorer le discours de l'autre est également une façon de le traiter et de donner sens. Suite à une production attendue, non conventionnelle, une reprise ou une demande, les interventions des orthophonistes intègrent le discours des autres au leur alors que lorsque la production est inattendue, elles tendent à ignorer l'intervention des enfants. Par ailleurs, lorsque la production est attendue et que la forme est non conventionnelle, elles intègrent plus fréquemment le discours des enfants au leur que lorsque la forme est conventionnelle. De même, les interventions des orthophonistes sont marquées dialogiquement par le discours des enfants, ces interventions sont plus rarement marquées par un positionnement explicite (interventions marquées dialogiquement sans positionnement explicite, cf. Chapitre IX, paragraphe 3.1). L'intervention de l'orthophoniste n'a de sens que dans le mouvement discursif qu'il crée entre l'intervention de l'enfant et celui de l'orthophoniste. Même si le positionnement de l'orthophoniste par rapport au discours précédent de l'enfant n'est pas explicite, des éléments dans son intervention sont mis en relief pour aider les enfants à le traiter et le percevoir par des gestes, des accentuations prosodiques, des structures syntaxiques. Cette mise en relief est plus fréquemment employée par les orthophonistes suite à la production d'un énoncé non conventionnel par les enfants. Par exemple, si on considère le cas des reformulations, les procédés de mise en relief rendent plus saillantes les données contrastées. Ce qui permet à l'enfant de traiter la différence entre sa production et celle de l'orthophoniste est de voir où se trouve cette différence (cf. da Silva

- Genest, 2014). Ces résultats sont semblables à ceux de Rodi (2013) qui avait également mis en évidence la présence de gestes ou d'accentuations prosodiques lors de la production d'hétéro-reformulations par les orthophonistes. Ainsi, la prosodie et le geste ont une *fonction de mise en relief* du discours de l'orthophoniste (Lacheret, 2011) en rendant saillant l'élément important de l'intervention. Ils permettent d'accentuer la signification du discours de l'orthophoniste en indiquant à l'enfant les informations importantes. Par ailleurs, les enfants reprennent souvent à l'identique la reformulation accentuée. C'est donc une preuve que l'enfant est attentif à la production de l'orthophoniste, et qu'il porte une attention particulière sur la donnée contrastée (objet de la reprise). Nos données montrent donc le passage d'une production d'une forme non conventionnelle à la production d'une forme conventionnelle. Ce passage est possible grâce à la médiation langagière (qui se réalise par des moyens plurisémiotiques).

### **2.3 ANALYSE GLOBALE DES INTERVENTIONS ORTHOPHONIQUES EN TERMES DE STRATEGIES**

Un des objectifs de notre recherche était de rendre compte de la façon dont les orthophonistes interviennent pour aider les enfants à accomplir une tâche et rendre compte de la spécificité de ces interventions. Pour y répondre, nous avons proposé d'analyser la façon d'intervenir des orthophonistes lorsque les enfants manifestent une difficulté à accomplir la tâche et nous avons comparé les modes d'intervention d'une orthophoniste à ceux de deux mères dans une activité similaire.

L'analyse a porté sur les formes d'action des orthophonistes et plus précisément sur les stratégies déployées (cf. Chapitre X). Ces stratégies ont été dégagées selon leur fonction et leur rôle dans la réalisation de la tâche langagière. Au sein des tâches simples (cf. Chapitre VI, section 2), nous avons distingué cinq stratégies : a) simplifier la tâche par des questions, des ébauches, des indices linguistiques, des exemples, b) remettre en cause la proposition de l'enfant (le plus souvent, par des demandes de confirmation), c) proposer un modèle de production verbale, d) montrer explicitement comment il faut faire (sans faire à la place de l'interlocuteur) et e) 'faire à la place de' en réalisant intégralement la tâche. Ces stratégies sont déployées dans les séquences au sein desquelles les enfants se trouvent en difficulté pour accomplir la tâche. Selon le degré de difficulté des enfants, elles peuvent déployer une seule

et unique stratégie (stratégie unique) soit plusieurs stratégies (stratégie multiple, cf. Chapitre X, paragraphe 1.2) dans la séquence. Lorsqu'une seule stratégie est déployée, les plus fréquentes sont 'simplifier la tâche' ou 'présenter un modèle de production verbale'. Les stratégies de type 'remettre en cause' le discours de l'enfant ou 'faire à la place de' sont moins fréquents dans les interactions orthophoniste-enfant. Ce résultat montre que les orthophonistes ne prennent pas totalement en charge la responsabilité de la tâche langagière mais qu'elles aident les enfants à réaliser la tâche en leur donnant les moyens d'y parvenir et en les guidant. Elles présentent donc un profil qui ressemble davantage à celui des institutrices qu'à celui des mères si on se réfère à la description faite par Wertsch, Minick & Arns (1984, cf. Chapitre I, paragraphe 1.5). Les orthophonistes emploient des stratégies différentes selon le degré de difficultés des enfants. En effet, lorsque les enfants sont en difficulté, les orthophonistes simplifient la tâche plus fréquemment, alors que lorsqu'ils produisent une forme non conventionnelle, elles présentent un modèle de production verbale ou éventuellement, elles remettent en cause la forme pour les amener à s'auto-reformuler.

Lorsque les orthophonistes ont recours à plusieurs stratégies dans une même séquence, elles en choisissent le plus souvent deux (et rarement plus). Deux types de combinaisons sont fréquentes dans nos données : d'une part, 'simplifier la tâche' et 'faire à la place de', et d'autre part, 'simplifier la tâche' et 'présenter un modèle de production verbale'. Dans le premier cas, cela signifie que la simplification n'a pas abouti au résultat escompté, l'accomplissement de la tâche par l'enfant, alors que dans le deuxième cas, la stratégie a permis à l'enfant de réaliser la tâche mais par une forme non conventionnelle. Quel que soit le cas de figure, ce résultat indique que 1) les stratégies sont fortement influencées par le discours des enfants, 2) que les orthophonistes n'interviennent pas par une intervention particulière de façon isolée (recast, imitation sollicitée, etc.) mais par un ensemble d'interventions reliées les unes aux autres et fortement dépendantes des discours précédents. C'est ce que nous avons déjà noté à travers l'analyse des demandes de dénomination au sein de chaque séquence. En effet, les orthophonistes produisent tout d'abord des demandes de dénomination absolues puis si l'enfant a des difficultés pour dénommer l'item alors elles produisent des demandes de dénomination constituées d'indices. Les stratégies discursives déployées par les orthophonistes montrent la façon dont elles s'ajustent aux difficultés des enfants et à leur discours. Au sein d'une même séquence, toutes les ICL produites par

l'orthophoniste ont un objectif commun, aider les enfants à accomplir la tâche, et elles sont orientées par cet objectif et par les productions de l'enfant. C'est ce que nous avons observé également lors de l'analyse des stratégies dans les tâches complexes (cf. Chapitre VI, section 2) au sein desquelles les orthophonistes structurent l'ensemble de la tâche par étape (première sous-tâche puis seconde sous-tâche) pour parvenir à l'accomplissement final. Les analyses proposées et les résultats observés montrent bien qu'il est impossible de dégager les gestes professionnels des orthophonistes sans prendre en compte la dynamique des échanges discursifs. Chaque intervention produite par les orthophonistes s'inscrit dans un schéma d'action (cf. Chapitre X) dans le but d'agir sur le discours de l'enfant et indirectement sur son développement langagier.

A travers l'étude des stratégies, nous avons voulu répondre également à la question de la spécificité des conduites des orthophonistes par rapport à d'autres adultes (tels que les mères). Par exemple, nous avons vu que dans le cadre d'une tâche non langagière à savoir la construction de la copie d'un puzzle (cf. Chapitre I, paragraphe 1.5, Wertsch *et al.*, 1984) les mères et les institutrices n'ont pas les mêmes conduites langagières ni les mêmes façons d'étayer les enfants pour qu'ils parviennent à créer la copie du puzzle. En effet, dès lors que l'enfant manifeste une difficulté, les mères vont prendre en charge la responsabilité de la tâche tandis que les institutrices encouragent et orientent les enfants pour qu'ils l'accomplissent. N'ayant pas prévu dans notre étude la comparaison des profils interactionnels des orthophonistes et d'autres adultes, mais ayant comme objectif de rendre compte des spécificités des conduites des orthophonistes, nous nous sommes proposé de comparer une partie de nos données avec celles que nous avons à disposition dans le cadre d'une autre recherche portant sur les interactions mère-enfant dysphasique (cf. Chapitre X, section 4). Nous avons alors décidé d'analyser une interaction orthophoniste-enfant dysphasique (corpus d'Etelle) et deux interactions mère-enfant dysphasique (de même âge chronologique) dans le même type d'activité, un jeu de devinette par indices (cf. Chapitre X, section 4). Les résultats suggèrent une spécificité des conduites des orthophonistes : elles visent à aider les enfants à réaliser la tâche et à comprendre le fonctionnement de cette tâche. Les mères, quant à elles, sont davantage focalisées sur le jeu. Par exemple, quand l'orthophoniste demande un nouvel indice, elle justifie cette demande, ce que ne font pas les mères dans cette situation. Ceci reflète également la définition même de la situation : pour

l'orthophoniste, le jeu de devinette est un moyen pour amener l'enfant à produire un type de discours dans le cadre d'un objectif thérapeutique alors que pour les mères, il s'agit d'un jeu et d'un moment de partage avec leur enfant. Les spécificités observées dans les conduites des orthophonistes sont également liées à la définition même de la situation. Ainsi, les orthophonistes ont un profil qui tend à être plus proche de celui d'autres professionnels tels que les instituteurs (Wertsch *et al.*, 1984).

Selon la stratégie déployée dans l'échange, différentes relations discursives se créent. Au sein de chaque séquence, le locuteur qui a le rôle de « producteur » (*vs.* récepteur, cf. Chapitre VI, paragraphe 3.2) est celui qui gère la tâche et qui en est responsable, et celui qui a le rôle de « récepteur » est celui qui écoute et n'a pas à prendre en charge la tâche. Dans cette perspective, la tâche linguistique est monogérée par le locuteur 'producteur'. En situation de rééducation orthophonique, lorsque l'enfant dysphasique est le locuteur 'producteur', il peut avoir des difficultés à réaliser la tâche. Ces difficultés vont alors avoir une influence sur les conduites des orthophonistes et sur les places discursives des locuteurs. En effet, même si elles sont pré-déterminées, ces places ne sont pas figées et sont dynamiques dans l'interaction. Selon le degré de difficulté des enfants, il peut y avoir un glissement interactionnel de la position de l'orthophoniste vers la place discursive de l'enfant en prenant en charge une partie ou l'ensemble de la tâche. Les places se construisent progressivement au cours de l'échange. L'orthophoniste peut se positionner : a) comme 'locuteur – récepteur' (non responsable) lorsqu'elle n'emploie pas de stratégie à visée thérapeutique, b) comme 'locuteur-récepteur' co-responsable quand elle simplifie la tâche ou remet en cause ou présente un modèle de production verbale, c) comme 'locuteur-récepteur' responsable en montrant ce qu'il convient de faire explicitement ou en faisant 'à la place de'. Ces positionnements dans le discours se créent dans le dialogue et ils sont influencés par les le niveau linguistique des enfants. Ces glissements de place discursive sont également une preuve de l'ajustement des orthophonistes aux difficultés des enfants.

### **3.0 DE QUELLE MANIERE LES DIFFERENTES FACETTES DE LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE AGISSENT-ELLES ?**

Comme nous l'avons déjà évoqué au Chapitre IV, il nous semble qu'il faut définir le terme d'efficacité avant même de parler de l'efficacité de la rééducation orthophonique.

Nous revenons sur les sens du terme ‘efficacité’ : en rendant compte de l’efficacité des interventions des orthophonistes à travers la réalisation de la tâche (cf. 3.1) et des effets des pratiques orthophoniques sur l’évolution des compétences des enfants dysphasiques (cf. 3.2).

### **3.1 ‘EFFICACITE DIALOGIQUE’ OU CE QUE L’ENFANT PARVIENT A REALISER A DEUX**

Dans la littérature, et quelle que soit l’approche considérée, il y a efficacité dès lors que a) le traitement rééducatif proposé à l’enfant a un effet ou un meilleur effet qu’un autre traitement sur son développement langagier ou sur un aspect spécifique visé par ledit traitement. Par exemple, les méthodes métalinguistiques ont été considérées comme efficaces par Ebbels et van der Lely (2001) car des effets significatifs ont été observés sur la compréhension et la production d’énoncés à la voix passive (cf. Chapitre III, paragraphe 2.2.2), ou la technique dite de « modelage » a été estimée comme efficace car les enfants ayant bénéficié de ce type de traitement ont eu de meilleures performances aux tests de langage que les enfants n’ayant pas reçu de traitement (cf. Chapitre III, paragraphe 3.1.1). Il nous semble que cette vision de l’efficacité ne tient pas totalement compte des attentes que l’on peut avoir d’une rééducation orthophonique et de ce qu’on considère être un mode d’intervention efficace. Deux principales raisons nous amènent à réfléchir au terme d’efficacité. Premièrement, l’objectif de la rééducation orthophonique dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage est d’améliorer les compétences communicatives des enfants. Or, le plus souvent, les recherches évaluent l’efficacité des traitements seulement sur l’aspect ciblé par les traitements (*e.g.* la production d’énoncés à la voix passive). Ils rendent rarement compte des effets sur l’ensemble des compétences langagières des enfants s’ils se généralisent. Il nous semble essentiel de considérer une évaluation langagière qui tienne compte à la fois des aspects linguistiques visés par le traitement et les autres niveaux langagiers dans diverses situations d’interaction sans se restreindre à la passation d’un test de langage. Deuxièmement, l’efficacité de la rééducation est toujours observée de manière quantitative à un temps  $t+1$ . Or, on peut l’observer sur le suivi longitudinal et au sein même des séances de rééducation. Nous considérons que c’est dans le cours de l’interaction verbale qu’on peut observer le développement des compétences des enfants notamment en rendant compte de ce qu’ils font du matériel langagier qu’on leur offre dans l’interaction. Par exemple, lorsque un / une

orthophoniste reformule les propos d'un enfant, celui-ci reprend-il la donnée contrastée à l'identique ou avec une modification ? L'enfant parvient-il à accomplir une tâche langagière grâce à l'aide offerte par l'orthophoniste ? Ce type d'analyse rend compte des compétences réelles et potentielles des enfants. Si un enfant parvient à employer ce qu'on lui a offert dans l'échange immédiatement et de manière différée dans le temps lors de la même séance d'orthophonie, ou dans une autre séance, dans un autre genre discursif et dans d'autres situations, cela signifie qu'il s'est approprié la forme ou la structure offerte. Des unités ou des structures langagières peuvent être acquises même si elles sont rarement offertes aux enfants ou entendues par ces derniers. En effet, les recherches ont bien montré que le facteur de « densité d'une intervention particulière » (e.g. de recast ou d'exposition à un modèle) n'était pas synonyme d'efficacité (Proctor-Williams & Fey, 2007, cf. Chapitre III, paragraphe 3.1.4). Les recherches doivent donc s'intéresser davantage à la façon d'intervenir des participants et aux relations créées entre leurs discours à travers des analyses plus qualitatives. Ces analyses permettent de relever les moments particuliers dans l'interaction qui sont favorables au développement langagier de l'enfant (Cf. Chapitre I, paragraphe 2.3) et de rendre compte des facteurs en jeu dans le processus d'acquisition / de rééducation. C'est notamment ce que proposent les chercheurs s'intéressant aux situations exolingues en montrant que certaines séquences au sein d'interactions verbales sont propices à l'acquisition de nouvelles compétences langagières (Cf. Chapitre I, paragraphe 1.4.2). Nous pourrions affirmer que dès lors qu'il y a une potentialité d'appropriation dans l'interaction il y a « efficacité ». Cette potentialité doit être perçue dans l'analyse des enchaînements dialogiques et dans la façon dont le patient prend appui sur le discours de l'autre et s'approprie des formes et des structures langagières.

On peut se demander pourquoi les études ne regardent pas de plus près ce qui se passe dans les interactions. Tout d'abord, dans une approche traditionnelle et structurale de la langue, la question de l'interaction n'est pas pertinente, ensuite, ce type de raisonnement suppose une vision radicalement différente de la recherche portant sur les modes d'intervention. En effet, actuellement, la majorité des études s'intéressent à un nombre important de sujets et à des données quantitatives. Or, il faudrait davantage d'études de cas et analyser ce qui se passe lors de la rééducation orthophonique de manière plus qualitative. De plus, cela demande un

travail plus important de traitement des données (en transcription, codage et interprétation), contrairement au traitement des résultats via une batterie de test de langage.

Ainsi, pour nous, le terme d'efficacité a une acception plus large. Elle est visible dans le processus d'intériorisation et dans le passage d'une phase inter-psychologique à une phase intra-psychologique (cf. Chapitre I, paragraphe 1.1). Dès lors qu'un enfant dysphasique parvient à faire à deux ce qu'il ne parvenait pas à faire seul, alors il y a *efficacité*. Cette efficacité est visible dans les divers exemples donnés dans les chapitres précédents comme dans le passage d'une intervention de type 'je sais pas' (SAM 110) à une dénomination attendue ou le passage d'une forme non conventionnelle à une forme conventionnelle dans le discours des enfants, dans la façon dont un enfant s'approprie une forme et / ou une structure langagière dans le cours de l'échange verbal. A l'aide de la collaboration et de la co-construction du dialogue, l'enfant est amené à dire ce qu'il n'aurait pu dire tout seul. Ce processus s'effectue alors dans la *zone proximale de développement* de l'enfant (Vygotski, 1936/1997). L'activité de l'orthophoniste a donc une '*efficacité dialogique*' car elle est créée dans l'échange et dans un rapport langagier avec autrui (F. François, 1982). Mais cette efficacité est rarement observée car il est nécessaire d'analyser les séances de rééducation, et plus spécifiquement, le discours de l'orthophoniste et celui du patient ainsi que la relation entre ces deux discours.

Le terme d'efficacité ne doit donc pas se restreindre à l'évaluation et l'évolution positive des compétences des enfants, même si elle est également nécessaire.

### **3.2 EFFETS DES PRATIQUES ORTHOPHONIQUES SUR LES COMPETENCES LANGAGIERE DES ENFANTS**

Pour rendre compte des effets des pratiques orthophoniques sur le développement de l'enfant, dans un premier temps, nous avons comparé les résultats obtenus par les enfants aux différentes situations de test lors des pré-test et post-test (cf. 3.2.1), et dans un second temps, nous avons mis en relation le fonctionnement des séances de rééducation (types d'activités, types d'interventions) et l'évolution des compétences des enfants (cf. Chapitre XI, cf. *infra* 3.2.2).

De manière générale, tous les enfants présentent des améliorations de leurs compétences langagières suite au traitement orthophonique tout particulièrement au niveau lexical. Les traitements proposés aux enfants sont relativement similaires d'une orthophoniste à une autre et les enfants ont des profils semblables (sauf Ambroise), on constate donc des effets relativement similaires sur les compétences langagières des enfants.

### 3.2.1 ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DES ENFANTS

Le plus souvent, les recherches évaluent les compétences des enfants en pré-test et en post-test sur la base d'une batterie de test de langage ou de certains sub-tests spécifiques au niveau linguistique focalisé par le traitement orthophonique. Ce type d'évaluation est privilégié car il est plus facile à recueillir et à traiter et qu'il permet de situer les compétences de l'enfant par rapport à un groupe de même âge ou de même niveau scolaire. Même si les tests de langage sont nécessaires, ils ne sont pas suffisants pour caractériser pleinement les compétences et les difficultés langagières des enfants notamment l'usage du langage en contexte. Toutefois, il est relativement rare que les recherches considèrent diverses situations de tests et différentes mesures qui ne se restreignent pas à celles d'une batterie de tests de langage. Ainsi, pour évaluer toutes les compétences langagières des enfants en pré-test et en post-test, il nous a semblé nécessaire de combiner un test de langage à d'autres modes d'évaluation. Nous avons donc pris en compte trois outils complémentaires (cf. Chapitre XI, section 1) : certaines épreuves de production et de compréhension des *Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage* (N-EEL, Chevrie-Muller & Plaza, 2001), une interaction mère-enfant en situation de jeu symbolique et un questionnaire (*Children's Communication Checklist*, CCC Bishop, 1998, traduite en français par Maillart, 2003) adressé à l'entourage de l'enfant (la mère, le père, l'instituteur et l'orthophoniste de l'enfant). Le test de langage et l'interaction en situation de jeu sont des situations qui se combinent bien car l'un cible les connaissances linguistiques et l'autre évalue les compétences langagières. Lors d'interactions non contraignantes, les enfants mobilisent d'autres compétences langagières. Pour donner un exemple, la situation de jeu a permis de mettre en évidence une évolution des compétences morphosyntaxiques de Samuel qui n'avait pas été relevée par le sub-test de la N-EEL. Il est donc important de considérer différentes situations d'évaluation sans se restreindre aux tests de langage.

Nous rappelons brièvement les résultats de l'évolution des compétences des enfants mesurée par le post-test pour chaque enfant (Samuel, Etelle, Julie et Ambroise, cf. Chapitre XI, section 2).

Entre le pré-test et le post-test, les compétences langagières de Samuel se sont améliorées principalement au niveau lexical. En effet, les notes brutes aux tests de vocabulaire de la N-EEL sont légèrement meilleures, ce qui est également confirmé par l'indice D de diversité lexicale obtenu par Samuel en situation de jeu. Au niveau phonologique et morphosyntaxique, les résultats au test de langage ne révèlent pas d'amélioration. En revanche, lors de la situation de jeu, les compétences phonologiques de Samuel sont meilleures en post-test (principalement par rapport aux consonnes) comme les compétences morphosyntaxiques (augmentation de la part des énoncés à prédicat verbal et des énoncés non modifiés au niveau morphosyntaxique). Au niveau pragmatique, Samuel participe davantage à l'interaction en post-test et intervient de manière plus active en faisant interagir l'autre (augmentation de la part des questions). L'évolution des compétences langagières est ressentie par l'orthophoniste et l'enseignante de Samuel mais ne l'est pas par ses parents.

Les compétences langagières d'Etelle se sont améliorées en post-test au niveau lexical (en situation de test et de jeu, y compris pour la catégorie des verbes) et au niveau morphosyntaxique (dans les deux situations également). Au niveau phonologique, les résultats du test de langage ne présentent pas d'amélioration et en situation de jeu, le pourcentage de consonnes correctes est légèrement meilleur en post-test qu'en pré-test. Au niveau pragmatique, Etelle présente un profil semblable au pré-test et au post-test. Les résultats du questionnaire indiquent qu'une amélioration est observée par son entourage.

La comparaison des résultats en pré-test et post-test des compétences langagières de Julie montre de légères améliorations au niveau phonologique, seulement pour les termes uni-syllabiques constitués d'une structure syllabique simple de type CV ou CVC, et au niveau lexical. En revanche, les résultats de la N-EEL et de l'analyse du langage en situation de jeu ne présentent pas d'évolution au niveau morphosyntaxique. Au niveau pragmatique, le profil de Julie reste similaire d'une période à l'autre. Les résultats du questionnaire indiquent que l'entourage de Julie ne perçoit pas d'amélioration.

Ambroise présente un profil linguistique différent des trois autres enfants avec des troubles sur le versant de l'expression et de la compréhension. En post-test, des améliorations sont observées au niveau lexical. Au niveau pragmatique, nous avons constaté qu'Ambroise avait une participation verbale moindre. Ce résultat pourrait sembler contradictoire. Mais lors du pré-test, Ambroise avait un flux de parole important et peu compréhensible ainsi, la tendance à la baisse de la participation verbale montre un équilibre dans l'interaction entre les deux locuteurs. Ce fait est confirmé également par les résultats de la composante pragmatique du questionnaire adressé à l'entourage passant d'un profil de type 'sémantique-pragmatique plus' à un profil de type SLI sans trouble pragmatique (cf. Chapitre XI, paragraphe 1.3). En revanche, on n'observe pas d'amélioration des compétences phonologiques et morphosyntaxiques (malgré une part moins importante d'énoncés modifiés au niveau morphosyntaxique en situation de jeu).

Globalement, tous les enfants ont des compétences lexicales supérieures en post-test qu'en pré-test. En revanche, au niveau phonologique, morphosyntaxique et pragmatique, les résultats sont variables d'un enfant à l'autre. En effet, au niveau phonologique, Samuel et Etelle ont des compétences améliorées en situation de jeu (mais pas en situation de test de langage), Julie présente une amélioration en situation de test (pour les structures syllabiques simples) et de jeu (au niveau du mot), et Ambroise ne présente pas d'amélioration. Au niveau morphosyntaxique, Etelle présente des performances meilleures en post-test qu'en pré-test, Samuel a des compétences morphosyntaxiques plus développées en post-test en situation de jeu qu'en pré-test. En revanche, les compétences morphosyntaxiques de Julie et d'Ambroise sont semblables en pré-test et en post-test. Enfin, au niveau pragmatique en situation de jeu, une évolution est observée pour Samuel et Ambroise alors que les conduites de Julie et d'Etelle semblent similaires entre les deux périodes. Malgré la durabilité et la sévérité des troubles dysphasiques (cf. Chapitre I), certaines améliorations ont été constatées pour chaque enfant.

### 3.2.2 RELATION ENTRE L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES DES ENFANTS ET LES PRATIQUES ORTHOPHONIQUES

Pour mettre en relation l'évolution des compétences langagières des enfants et les pratiques orthophoniques, nous avons considéré deux axes : premièrement, les types d'activités, et deuxièmement, les types d'interventions.

Nous avons comparé la part des interventions de l'orthophoniste et de l'enfant dans chaque activité et l'évolution des compétences des enfants. Au niveau phonologique, seuls Samuel et Etelle présentent une amélioration de leurs compétences et ce sont ceux qui se trouvent le plus dans des activités métaphonologiques. En outre, la littérature indique que les interventions qui ciblent des aspects phonologiques et métaphonologiques sont plus efficaces que celles qui ne se focalisent que sur des aspects phonologiques (Major & Bernhardt, 1998). Ainsi, nos données confirmeraient que les activités métaphonologiques auraient un effet plus important sur les compétences phonologiques des enfants (cf. Chapitre XI, paragraphe 3.1) qu'un traitement ciblant seulement des aspects phonologiques. Au niveau lexical, nous avons vu que tous les enfants ont de meilleures compétences en post-test qu'en pré-test. Au sein de toutes les dyades, la part des activités de dénomination est importante. Cette activité est la plus fréquente (entre 24% et 13% des interventions pour les dyades de Samuel, Etelle et Ambroise). La dyade de Julie et son orthophoniste participe moins souvent à des activités de dénomination (5,95%) mais de manière complémentaire, des activités de demandes formatées (22,67%) et des activités métasémantiques (20,46%) ont été mises en place de manière fréquente. Au sein des activités de demandes formatées, il y a également une focalisation sur des aspects lexicaux et métasémantique (une dénomination et une relation d'appartenance lexicale par un hypéronyme). En outre, Julie est celle qui présente l'amélioration la plus importante au niveau lexical à l'épreuve de vocabulaire 1 de la N-EEL. Ainsi, comme pour les compétences phonologiques, on peut s'interroger sur la complémentarité des activités lexicales et métasémantiques et leurs effets sur les compétences lexicales. Par ailleurs, Etelle est celle qui présentait une diversité lexicale améliorée pour la catégorie grammaticale des verbes. Or, elle est la seule à s'inscrire dans des activités de description d'actions où le plus souvent il faut produire un énoncé canonique de type *Sujet – Verbe – Objet ou Sujet – Verbe* (intransitif). Il y a une focalisation sur l'action et par conséquent sur le verbe. On peut ainsi mettre en relation ce type d'activité et l'effet sur la diversité des verbes en interaction. Au

niveau morphosyntaxique, seule Etelle présente une amélioration en situation de test et de jeu et Samuel produit davantage d'énoncés à prédicat verbal et moins d'énoncés modifiés au niveau morphosyntaxique en situation de jeu en post-test. L'orthophoniste d'Etelle est celle qui propose le plus d'activités différentes en langage oral (en expression) qui ne se restreignent pas à un niveau syntagmatique mais peuvent toucher également la phrase ou le discours. De surcroît, c'est ce que Fey, S. H. Long & Finestack (2003) recommandent pour le traitement des troubles morphosyntaxiques (cf. Chapitre III, section 4). En effet, ils indiquent que les enfants ont besoin de faire l'expérience d'une grande diversité d'activités et de genres de discours. Cependant, on peut s'interroger sur les relations de cause à effet entre les troubles linguistiques et l'expérience langagière des enfants : est-ce que les troubles morphosyntaxiques peuvent se remédier en proposant aux enfants diverses activités ? Ou, est-ce que ces troubles sont liés à l'expérience langagière et au fait que les enfants ne sont pas assez confrontés à diverses activités langagières et divers types de discours dans leur environnement ?

Par ailleurs, nous avons comparé l'évolution des compétences des enfants aux types d'interventions produits par les orthophonistes. Deux types d'interventions ont été considérés : tout d'abord, toutes les ICL (cf. Chapitre VII, section 1) centrées sur des aspects lexicaux ou métasémantiques et ensuite, les reformulations.

Nous nous sommes intéressée aux ICL se focalisant sur des aspects lexicaux ou métasémantiques car tous les enfants présentent des performances lexicales meilleures en post-test qu'en pré-test. Entre 20% et 28% des ICL se centrent sur des aspects lexicaux ou métasémantiques pour toutes les dyades. Ces ICL s'inscrivent dans des activités métalinguistiques et de langage oral. Comme nous l'avons déjà dit précédemment, Julie est celle qui présente une amélioration plus importante au niveau lexical. L'orthophoniste de Julie produit plus d'ICL dans des activités métasémantiques et c'est celle qui produit le plus de questions métasémantiques. Ainsi, lorsque les ICL se centrent sur des aspects lexicaux et métasémantiques dans des activités lexicales et métasémantiques, des effets plus importants sont observés sur les compétences lexicales. Il serait important de mettre en place une étude plus expérimentale pour confirmer ce résultat. Nous pourrions ainsi évaluer les effets d'une approche d'intervention se focalisant sur des aspects lexicaux et métasémantiques, dans des

activités langagières diverses (métasémantiques et lexicales) ne se restreignant pas à des unités syntagmatiques (par opposition à une approche qui ne se focalise que sur des aspects lexicaux et dans des activités moins diversifiées).

Nous avons également pris en compte le cas des « reformulations ». Elles sont souvent considérées dans la littérature comme facilitant le développement langagier des enfants (cf. Chapitre I, paragraphe 2.1.1, Chapitre II, section 6 et Chapitre III, paragraphe 3.1). Nous avons inclus dans l'analyse les corrections explicites et les demandes de reformulation. Les résultats n'ont pas été jugés concluants et nous n'avons pas pu relever de relation entre les reformulations et les effets sur les compétences des enfants. Par exemple, Julie est celle qui présente des performances phonologiques supérieures en post-test qu'en pré-test pour des structures syllabiques simples mais l'orthophoniste de Julie ne produit pas plus de reformulations phonologiques que les autres orthophonistes. Toutefois, la littérature montre que ce n'est pas tant la quantité de reformulations qui compte mais le moment le plus adapté pour les fournir (cf. Chapitre I, paragraphe 2.3). Ceci indique donc qu'il ne suffit pas d'exposer les enfants au langage pour qu'il y ait acquisition. C'est la façon dont ces offres sont apportées à l'enfant dans le dialogue qui doit être privilégiée. De même, comme nous l'avons déjà dit (cf. 3.1), il faut rendre compte de ce que les enfants font de ces reformulations en observant leurs réactions. Suite à une reformulation (sous forme assertive), les enfants ne sont pas contraints de réagir. Pourtant lorsqu'ils en ont l'opportunité, ils réagissent relativement fréquemment (environ 44%) le plus souvent en reprenant la forme conventionnelle. Cela peut sembler paradoxal de dire « fréquemment » pour 44% de réactions suite à une ICL de type 'offre'. Mais comme les enfants ne sont pas contraints de réagir à ces interventions, nous considérons que ce pourcentage est élevé. Ce résultat montre bien qu'ils sont attentifs aux modèles qu'on leur offre dans l'interaction (Clark & Chouinard, 2000). En outre, Ambroise ne présente pas de meilleures compétences phonologiques en post-test et pourtant son orthophoniste est celle qui produit la part la plus importante de reformulations. Toutefois, cet enfant présente une dysphasie réceptive alors que les autres enfants présentent un autre syndrome (dysphasie phonologique-syntaxique). Il semble donc difficile de comparer de la même façon les conduites interactionnelles d'Ambroise et celles des autres enfants. Dans la mesure où Ambroise a des troubles à la fois sur le versant de l'expression et de la compréhension, on peut faire l'hypothèse que l'offre de reformulations peut fonctionner

différemment auprès de cet enfant. En outre, ce dernier est celui qui reprend le moins à l'identique les offres de l'orthophoniste et qui produit le plus d'auto-reprises. On pourrait supposer que comme il a des troubles de la compréhension, il est plus difficile pour lui de reprendre les formes conventionnelles offertes par l'orthophoniste, notamment lorsqu'elles ne sont pas exposées explicitement.

Même s'il est plus difficile de rendre compte de l'effet des reformulations sur les compétences des enfants dysphasiques, les reformulations donnent des informations précieuses sur les compétences des enfants. En effet, en observant plus précisément la part des reformulations phonologiques en fonction des séances de rééducation et en la comparant au pourcentage de consonnes correctes (PCC) en pré-test et post-test, on constate une tendance à la diminution du taux de reformulations proportionnellement à l'augmentation du PCC des enfants (notamment pour Julie, Samuel et dans une moindre mesure pour Etelle). En revanche, le PCC d'Ambroise en post-test diminue alors que la part des reformulations phonologiques augmente au fil des séances de rééducation. L'étude des reformulations permet de rendre compte du niveau de compétences des enfants et montre la façon dont les orthophonistes s'adaptent minutieusement au niveau linguistique des enfants.

#### **4.0 PERSPECTIVES DE RECHERCHE**

Notre thèse a porté sur la description du fonctionnement des interactions en rééducation orthophonique. Compte-tenu du fait que cette étude était exploratoire, cette recherche peut se développer en observant un nombre plus important de dyades, des pratiques orthophoniques différentes et d'autres pathologies. Nous exposons des pistes de recherche sur les modes d'interventions orthophoniques (cf. 4.1) et sur l'évaluation des compétences langagières des enfants (cf. 4.2).

#### **4.1 LES PRATIQUES ORTHOPHONIQUES**

Notre objectif principal était de décrire les pratiques réelles des orthophonistes. Cette description a été faite sur plusieurs niveaux (activités et types d'interventions notamment). Toutefois, cette observation a été faite avec des orthophonistes travaillant dans une approche

structurelle du langage, dans une même institution et sur un petit échantillon. Il serait intéressant de compléter nos données en observant d'autres dyades et en décrivant les pratiques d'orthophonistes s'inscrivant dans une autre approche de rééducation. Cela permettra de compléter nos données sur les pratiques orthophoniques et sur les activités mises en place. En outre, cela servira à rendre compte des similitudes et des différences entre les différentes approches thérapeutiques et évaluer si les approches ont les mêmes effets. Par ailleurs, cela nous aidera à avoir une réflexion plus approfondie sur le rôle et les différentes facettes de la rééducation orthophonique.

Notre description porte sur les interventions orthophoniques en interaction avec des enfants dysphasiques. Il est important de poursuivre ces recherches dans le cadre d'autres pathologies. Cela permettrait notamment de rendre compte de l'ajustement des gestes professionnels des orthophonistes en fonction des compétences et des difficultés des patients.

Par ailleurs, comme d'autres études l'ont montré (cf. Chapitre III, Finestack & Fey, 2009), nos résultats tendent à mettre en évidence l'importance de proposer des activités métalinguistiques de manière complémentaire à d'autres formes d'activités. Il semblerait donc intéressant de poursuivre cette piste par une recherche plus expérimentale pour évaluer plus spécifiquement une approche de rééducation combinant diverses activités langagières et divers types de discours ainsi que des aspects linguistiques et métalinguistiques. La mise en place d'une telle recherche permettrait de confirmer ou non, les résultats présentés dans le cadre de notre étude. Cela nous aiderait également à reconsidérer les activités à mettre en place de manière complémentaire qui ne se restreignent pas à des exercices structuraux induisant des productions verbales spécifiques. Au niveau phonologique, nous pourrions nous inspirer de l'étude de S. Camarata (1993). Cette recherche a observé l'effet des recasts suite à une production non conventionnelle de la part des enfants en situation de jeu avec un clinicien. Dans cette situation, les jouets étaient sélectionnés en fonction des phonèmes ciblés. Ainsi, les objets suivants : « lions, logs, lamps, legos ... » étaient choisis pour travailler le phonème /l/. La pertinence de ce traitement est d'inscrire l'enfant dans des situations qui ont un sens et dont il a déjà l'expérience. Parallèlement à un effet sur les compétences phonologiques, lorsqu'on s'intéresse au fonctionnement langagier dans l'interaction, d'autres aspects sont également en jeu comme les compétences pragmatiques,

---

lexicales et morphosyntaxiques. Le fonctionnement langagier n'est pas considéré de manière décontextualisée. Ainsi, nous pourrions proposer 1) la mise en place d'exercices structuraux ciblant des aspects métaphonologiques et des activités de jeu avec des objets différents selon le phonème ou la syllabe ciblée, 2) évaluer les compétences phonologiques (permettant de rendre compte de l'effet direct de l'approche rééducative) et l'ensemble des compétences langagières (permettant d'établir d'éventuels effets indirects sur d'autres aspects du langage).

Enfin, nos données mettent en évidence les pratiques orthophoniques mais également ce qui semble être favorable dans l'interaction. La description des interactions orthophoniste-enfant peut ainsi « servir » indirectement à la mise en place d'un accompagnement parental ou de guidance parentale (cf. Chapitre III, paragraphe 3.6). Les parents sont les premiers partenaires conversationnels des enfants et ils peuvent également être un support pour le développement langagier des enfants. Les connaissances sur les interactions adulte-enfant et sur les phénomènes langagiers qui se construisent dans l'interaction permettent de sensibiliser les parents et leur donner les moyens d'accompagner leur enfant à la fois par les façons d'interagir avec lui (production de reformulations, suivre le discours des enfants, apporter de nouvelles informations, encourager les enfants, etc.) et par les types d'activités qui peuvent se mettre en place (devinettes, lecture de livre, dialogue injonctif, par exemple). Comme nous l'avons déjà dit dans le chapitre III, Maillart *et al.* (2011b) ont observé ce type de guidance interactive et montrent que les parents utilisent les techniques suggérées par les orthophonistes et qu'ils continuent à le faire six mois après. Le but est de fournir à l'enfant un exemple de langage qui lui est adapté et qui favorise le développement langagier et de créer un lien entre le milieu familial et la rééducation. La pratique de guidance interactive semble être moins fréquente en France que dans les autres pays francophones. Elle présente cependant toujours des effets positifs sur le développement des enfants (cf. Chapitre III).

Enfin, pour confirmer nos résultats exploratoires portant sur les spécificités des conduites des orthophonistes en interaction avec des enfants dysphasiques, il serait nécessaire de mettre en place une étude comparant des dyades orthophoniste-enfant à des dyades mère-enfant dans diverses activités langagières (jeu symbolique, jeu de devinettes, narration, par exemple).

#### 4.2 L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DES ENFANTS

Pour évaluer les compétences langagières des enfants, nous avons pris en considération trois outils (un test de langage, une analyse d'interaction en situation de jeu, un questionnaire). De manière générale, le clinicien est davantage formé à examiner la dimension structurale au travers des tests de langage. Il faudrait développer les diverses formes d'évaluation pour les amener à considérer également la dimension interactionnelle et discursive. Toutefois, nombre de contraintes et d'obstacles sont présents pour le clinicien. Le temps de la recherche et celui de la réalité clinique sont différents. S'agissant de l'analyse des interactions en situation de jeu, il est nécessaire d'avoir un temps non négligeable pour le traitement des données (le temps de transcription et d'analyse lorsque le logiciel CLAN ne permet pas de faire certaines analyses de manière automatique, le temps de formation aux divers outils également). Il est donc important de construire des outils adaptés aux professionnels et ne pas proposer une simple copie des analyses que nous avons proposées par exemple dans notre thèse. Les mesures considérées dans notre étude (cf. Chapitre XI, section 1) permettraient d'établir une grille simplifiée d'analyse multidimensionnelle (phonologie, morphosyntaxique, lexicale, pragmatique) qualitative (plus que quantitative) pour l'évaluation des compétences langagières à partir d'une situation de jeu.

Par ailleurs, il serait nécessaire de recueillir des interactions mère-enfant sans troubles du langage en situation de jeu. Il existe déjà ce type de recueil dans les recherches portant sur l'acquisition du langage et l'évaluation langagière (cf. Parisse & Le Normand, 2007) mais le plus souvent pour de jeunes enfants (entre 2 et 4 ans). Or, lorsqu'on évalue le langage des enfants dysphasiques âgés entre 5 et 10 ans (voire plus), on a des difficultés à savoir quels types de productions verbales des enfants sans troubles du langage de cet âge produisent. Par exemple, nous avons observé que certains des enfants observés dans le cadre de notre étude produisaient moins de 50% d'énoncés à prédicat verbal lorsqu'ils interagissaient avec leur mère en situation de jeu. Est-ce qu'on observe le même phénomène dans le discours des enfants tout-venant de même âge ? En ayant plus de connaissances sur les productions verbales réalisés par des enfants d'âge scolaire dans cette situation, il sera plus évident d'en faire une évaluation. A partir d'une grille d'analyse (phonologique, morphosyntaxique, lexicale, pragmatique) commune, nous pourrions comparer les productions des enfants

---

dysphasiques à celles d'enfants tout-venant de même âge chronologique et rendre compte des compétences et des difficultés langagières des enfants en situation de jeu.



Pour conclure, notre étude portant sur les processus de rééducation dans le cadre des troubles spécifiques du développement du langage a montré la façon dont les pratiques orthophoniques avaient une *efficacité dialogique* par l'intermédiaire d'outils psychologiques et culturels (Vygotski, 1936/1997). En s'inscrivant dans la *Zone Proximale de Développement* des enfants, les orthophonistes les aident à développer de nouvelles compétences dans le cadre d'activités langagières. La situation de rééducation orthophonique présente des caractéristiques communes à d'autres interactions de tutelle où l'expert s'adapte au niveau linguistique de son interlocuteur et à l'activité en cours. La rééducation orthophonique crée un espace discursif et intersubjectif où les orthophonistes déploient des stratégies à l'aide d'outils médiateurs visant à créer un espace propice au développement langagier des enfants et où elles les impliquent dans le processus de rééducation. En les aidant à accomplir des tâches, elles leur permettent de s'approprier de nouvelles compétences à travers des échanges conversationnels ancrés dans le *hic* et *nunc* de la situation.



## BIBLIOGRAPHIE

---

- Adams, C. & Bishop, D. V. M. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. I: Exchange structure, turntaking, repairs, and cohesion. *British Journal of Disorders of Communication* 24: 211-239.
- Adams, C., Lloyd, J., Aldred, C. & Baxendale, J. (2006). Exploring the effects of communication intervention for developmental pragmatic language impairments: A signal-generation study. *International Journal of Language & Communication Disorders* 41: 41-65.
- Ageeva, I. (2008). V. Volosinov et G. Spet: deux points de vue sur la sémiotique. *Cahiers de l'ILSL* 24: 101-112.
- Aguilar-Mediavilla, E. M., Sanz-Torrent, M. & Serra-Raventos, M. (2002). A comparative study of the phonology of pre-school children with specific language impairment (SLI), language delay (LD) and normal acquisition. *Clinical Linguistics & Phonetics* 16(8): 573-596.
- Aicart-de Falco, S. & Vion, M. (1987). La mise en place du système phonologique du français chez les enfants entre 3 et 6 ans : une étude de la production. *Cahiers de Psychologie Cognitive* 7(3): 247-266.
- Ajuriaguerra, J. (1974). Organisation et désorganisation de langage chez l'enfant (Chapitre X). In Ajuriaguerra, J. (Ed.), *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris: Masson 329-383.
- Ajuriaguerra, J. d., Jaeggi, A., Friedrich, F., Kocher, F., Maquard, M., Paunier, A., Quinodoz, D. & Siotis, E. (1963). Organisation psychologique et troubles du développement du langage, étude d'un groupe d'enfants dysphasiques. *Actes du Congrès de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française*: 1-33.
- Akhtar, N., Dunham, F. & Dunham, P. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: the role of joint attentional focus. *Journal of Child Language* 18: 41-50.
- Akhtar, N. & Gernsbacher, M. A. (2007). Joint attention and vocabulary development: A critical look. *Language and Linguistic Compass* 1(3): 195-207.
- Albert, J.-L. & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. *Etudes de linguistique appliquées* 61: 78-80.

- Alpert, C. L. & Kaiser, A. P. (1992). Training parents as milieu language teachers. *Journal of Early Intervention* 16(1): 31-52.
- Alt, M., Plante, E. & Creusere, M. (2004). Semantic features in fast-mapping: Performance of preschoolers with specific language impairment versus preschoolers with normal language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 47: 407-420.
- Altieri, M. (2007). *Efficacité d'un traitement phonologique basé sur « Metaphon » chez un enfant avec un retard de langage accompagné d'un niveau intellectuel limité*. Mémoire non publié, Genève: Université de Genève.
- Ambroise, B. (2008). *Qu'est-ce qu'un acte de parole?* Paris: Vrin.
- Ambroise, B. (2009). Performativité et actes de parole. *Journée d'études consacrée à la performativité*. Université Paris 2 - Panthéon Assas.
- American psychiatric association (2013). *DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington; London: American Psychiatric Publishing.
- American Speech-Language-Hearing Association (2004). *Preferred practice patterns for the profession of speech-language pathology [Preferred Practice Patterns]*. Available from [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy).
- ANAES (2001). *L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral*. Paris.
- Anscombe, G. E. (1957). *Intention*. Ithaca New York: Cornell University Press.
- Arbisio, C., Del Vogo, M. J., Douville, O. & Jaquet, M. M. (2001). *Psychologie clinique. Individu, sujet et société, théories, pratiques et méthodes. Tome I*. Paris: Bréal.
- Archibald, L. M. D. & Gathercole, S. E. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders* 41(6): 675-793.
- Archibald, L. M. D. & Joanisse, M. (2009). On the sensitivity and specificity of nonword repetition and sentence recall to language and memory impairments in children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 52: 899-914.
- Ariel, M. (1988). Reffering and accessibility. *Journal of Linguistics* 24: 65-87.
- Auchlin, A. (1981). *Mais, heu, pis, bon, ben alors voilà quoi!*, maqueurs de structuration de la conversation et complétude. *Cahiers de Linguistique Française* 2: 141-159.
- Auchlin, A. (1985). Les marqueurs de structuration de la conversation (MSC). In Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubbattel, C. & Schelling, M. (Eds.), *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang: 93-111.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. New York: Oxford University Press.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Editions du Seuil.
- Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre en discours. *DRLAV* 26: 91-151.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages* 19(73): 98-111.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris: Larousse.
- Baddeley, A. (1987). *Working Memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Baddeley, A. D. (1996). Exploring the central executive. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 49(1): 5-28.

- Baker, E. & McLeod, S. (2004). Evidence-based management of phonological impairment in children. *Child Language Teaching & Therapy* 20(3): 261-285.
- Baker, E. & McLeod, S. (2011a). Evidence-Based Practice for Children With Speech Sound Disorders: Part 1 Narrative Review. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 42(2): 102-139.
- Baker, E. & McLeod, S. (2011b). Evidence-Based Practice for Children With Speech Sound Disorders: Part 2 Application to Clinical Practice. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 42(2): 140-151.
- Bakhtine, M. (1929 [1970]). *La poétique de Dostoïevski*. Lausanne: L'âge d'homme.
- Bakhtine, M. (1934 [1978]). *Du discours romanesque*. Paris: Gallimard.
- Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Points Seuil.
- Bakhtine, M. (1979/ 1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Editions Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984 [1979]-a). Du genre du discours. In Bakhtine, M. (Ed.), *Esthétique de la création verbale*. Paris: Editions Gallimard: 265-308.
- Bakhtine, M. (1984 [1979]-b). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Editions Gallimard.
- Bakhtine, M. ([1930] 1981). La structure de l'énoncé. In Todorov, T. (Ed.), *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Editions du Seuil: 287-316.
- Bakhtine, M. & Vološinov, V. N. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Editions de Minuit.
- Ball, M. J., Crystal, D. & Fletcher, P. E. (2012). *Assessing grammar - The Languages of LARSP*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bange, P. (1992). L'organisation des interactions selon l'analyse conversationnelle. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Didier: 28-55.
- Barbérís, J.-A. (2005). Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho. In Bres, J., Haillet, P., Mellet, S., Nølke, H., Rosier, L. & (Eds.) (Eds.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur: 157-172.
- Barnes, S., Gutfreud, M., Satterly, D. & Wells, G. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. *Journal of Child Language* 10: 65-84.
- Bassano, D. (2010). L'acquisition des verbes en français: un exemple de l'interface lexicale / grammaire. *Synergies France* 6: 27-39.
- Bates, E. (1976). *Language and context: the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Binigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Dale, P. & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In Fletcher, P. & MacWhinney, B. (Eds.), *The Handbook of child language*. Oxford: Basil Blackwell: 96-151.
- Bates, E. & Goodman, J. C. (1997). On the inseparability of grammar from the lexicon: evidence from acquisition aphasia and real-time processing. *Language and cognitive processes* 12(5/6): 507-586.
- Bates, E. & Goodman, J. C. (1999). On the emergence of grammar from the lexicon. In MacWhinney, B. (Ed.), *The emergence of language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum: 29-79.

- Batista, A. & Le Normand, M.-T. (2010). Gestes, verbalisations et combinaisons bimodales dans les productions d'enfants français âgés de 18 mois à 4 ans et demi. *LIDIL* 42: 55-75.
- Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (2001). Introduction - Théories de l'action et éducation. In Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (Eds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck Supérieur coll. "Raisons éducatives": 7-24.
- Bautier, É. (2004). Formes et activités scolaires secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale. In Ramognino, N. & Vergès, P. d. (Eds.), *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence: 49-67.
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de Pédagogie* 148: 89-100.
- Bavin, L. E., Wilson, P. H., Maruff, P. & Sleeman, F. (2005). Spatio-visual memory of children with specific language impairment: evidence for generalized processing problems. *International Journal of Language & Communication Disorders* 40: 319-332.
- Baxendale, J. & Hesketh, A. (2003). A comparison of the effectiveness of the Hanen Parent Programme and traditional clinic therapy. *International Journal of Language & Communication Disorders* 38(4): 397-415.
- Bedore, L. M. & Leonard, B. L. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 44(4): 905-924.
- Berney, C. (2003). Guidance interactive en logopédie. *Langage & Pratiques* 32: 2-17.
- Bernhardt, H. & Major, E. M. (2005). Speech, language and literacy skills 3 years later: a follow-up study of early phonological and metaphonological intervention. *International Journal of Language & Communication Disorders* 40(1): 1-27.
- Bernicot, J. (1998). Les méthodes d'étude de l'acquisition du langage. In Ghiglione, R., Richard, J. F. & (Eds.) (Eds.), *Développement et intégration des fonctions cognitives. Cours de Psychologie, Tome3*. Paris: Dunod: 301-316.
- 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. & Roux, M. (1998). La structure et l'usage des énoncés: comparaison d'enfants uniques et d'enfants seconds-nés. In Bernicot, J., Marcos, H., Day, H., Guidetti, M., Laval, V., Rabain-Jamin, J. & Babelot, G. (Eds.), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris: Armand Colin: 157-178.
- Bernicot, J., Salazar Orvig, A. & Veneziano, E. (2006). Les reprises: dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La linguistique* 42(2): 29-49.
- Best, W. (2005). Investigation of a new intervention for children with word-finding problems. *International Journal of Language & Communication Disorders* 40(3): 279-318.
- Biger, M. (2008). *Données orales, les enjeux de la transcription*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.
- Bilger, M., Blasco, M., Cappeau, P., Pallaud, B., Sabio, F. & Savelli, M.-J. (1997). Transcription de l'oral et interprétation. Illustration de quelques difficultés. *Recherches sur le français parlé* 14: 57-86.
- Bioy, A. & Bachelart, M. (2010). L'alliance thérapeutique: historique, recherches et perspectives cliniques. *Perspectives Psy* 49(4): 317-326.

- Bird, D., Bishop, D. V. M. & Freeman, N. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech and Hearing Research* 38: 446-462.
- Bird, J. & Bishop, D. V. M. (1992). Perception and awareness of phonemes in phonologically impaired children. *European Journal of Disorders of Communication* 27: 289-312.
- Bishop, D. V. M. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 33(1): 3-66.
- Bishop, D. V. M. (1994). Grammatical errors in specific language impairment: Competence or performance limitations? *Applied Psycholinguistics* 15: 507-550.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- 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 Bishop, D. V. M. & Laurence, L. E. (Eds.), *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Philadelphia, PA, US: Psychology Press / Taylor & Francis: 99-113.
- Bishop, D. V. M. (2003a). Autism and specific language impairment: categorical distinction or continuum? In Bock, G. & Goode, J. E. (Eds.), *Autism: neural basis and treatment possibilities. Novartis Foundation Symposium 251*. Chichester: John Wiley: 213-226.
- Bishop, D. V. M. (2003b). *The Children's Communication Checklist Second Edition CCC-2 Manual*. London: The Psychological Corporation.
- Bishop, D. V. M. (2006a). *Children's Communication Checklist - 2nd Edition U.S. Edition*. San Antonio, TX: PsychCorp.
- Bishop, D. V. M. (2006b). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science* 15(5): 217-221.
- Bishop, D. V. M. & Adams, C. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. 2: what features lead to a judgement of inappropriacy? *British Journal of Disorders of Communication* 24(3): 241-263.
- Bishop, D. V. M. & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 31(7): 1027-1050.
- Bishop, D. V. M., Adams, C. V., Nation, K. & Rosen, S. (2005). Perception of transient nonspeech stimuli is normal in specific language impairment: evidence from glide discrimination. *Applied Psycholinguistics* 26: 175-194.
- Bishop, D. V. M., Adams, C. V. & Rosen, S. (2006). Resistance of grammatical impairment to computerized comprehension training in children with specific and non-specific language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders* 41: 19-40.
- Bishop, D. V. M. & Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology* 43: 809-818.

- Bishop, D. V. M., Bright, P., James, C., Bishop, S. J. & van der Lely, H. K. J. (2000a). Grammatical SLI: A distinct subtype of developmental language impairment ? *Applied Psycholinguistics* 21: 159-181.
- Bishop, D. V. M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J. & Weir, F. (2000b). 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. & Norbury, C. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43(7): 917-929.
- Bishop, D. V. M., North, T. & Donlan, C. (1995). Genetic basis of specific language impairment: evidences from a twin study. *Developmental Medicine and Child Neurology* 37: 56-71.
- Blachman, B. A., Tangel, D. M., Ball, R. S. & McGraw, C. K. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills: a two-year intervention with low-income, inner-city children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 11: 239-273.
- Blake, J., Myszczyzyn, D., Jokel, A. & Bebiroglu, N. (2008). Gestures accompanying speech in specifically language-impaired children and their timing with speech. *First Language* 28(2): 237-253.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approche de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris: Didier Erudition.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meaning of words*. Cambridge: MA.
- Boersma, P. (2001). Praat: doing phonetics by computer (Version 5.1.05) [Computer program]. Retrieved May 1, 2009, from <http://www.praat.org/>.
- Boersma, P. & Weenink, D. (2009). Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glott International* 5(9/10): 341-345.
- Bohannon, J. & Hirsh-Pasek, K. (1984). Do children say as they're told? A new perspective on motherese. In Feagans, L., Garvey, C. & Golinkoff, R. (Eds.), *The origins and growth of communication*. Norwood, N.J.: Ablex: 176-195.
- Bonin, P. (2003). *Production verbale de mots: approche cognitive*. Bruxelles: Edition De Boeck Université.
- Borel-Maisonny, S. (1966a). *Langage oral et écrit*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Borel-Maisonny, S. (1966b). Les troubles de la parole. *L'année psychologique* 66(1): 167-179.
- Borel-Maisonny, S. (1974). *Méthode de lecture*. Paris: ARPLOE.
- Bornstein, M. H., Haynes, M. O. & Painter, K. M. (1998). Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language* 25: 367-393.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S. & Haynes, O. M. (1999). First word in the second year: Continuity, stability, and models of concurrent and predictive correspondance in vocabulary and verbal responsiveness across age and context. *Infant Behavior Development* 22(1): 65-85.
- Bornstein, M. H., Toda, S., Azuma, H., Tamis-LeMonda, C. S. & Ogino, M. (1990). Mother and infant activity and interaction in Japan and in the United States: II. A comparative microanalysis of naturalistic exchanges focused on the organisation of infant attention. *International Journal of Behavioural Development* 13: 289-308.

- Bortolini, U., Caselli, M. C., Deevy, P. & Leonard, B. L. (2002). Specific language impairment in Italian: The first steps in the search for a clinical marker. *International Journal of Language & Communication Disorders* 37(2): 77-93.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy* 18(1): 1-21.
- Botting, N. (2004). Children's Communication Checklist (CCC) scores in 11-year-old children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders* 39(2): 215-227.
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2001). Non-word repetition and language development in children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders* 36(4): 421-432.
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2004). Characteristics of children with specific language impairment. In Verhoeven, L., van Balkom, H. & (Eds.) (Eds.), *Classification of development language disorders. Theoretical issues and clinical implications*. Nahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 23-38.
- Botting, N., Riches, N. G., Gaynor, M. & Morgan, G. (2010). Gesture production and comprehension in children with specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology* 28(1): 51-69.
- Brackenbury, T., Burroughs, E. & Hewitt, L. E. (2008). A Qualitative Examination of Current Guidelines for Evidence-Based Practice in Child Language Intervention. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 39(1): 78-88.
- Bradford, A. & Dodd, B. (1996). Do all speech disordered children have motor deficits ? *Clinical Linguistics & Phonetics* 10: 77-101.
- Bragard, A. & Maillart, C. (2005). Evaluation et rééducation de l'organisation sémantique chez l'enfant: étude d'un cas clinique. *Glossa* 94: 48-69.
- Bragard, A. & Schelstraete, M.-A. (2006). Le manque du mot dans les troubles spécifiques du langage chez l'enfant. *L'année psychologique* 106: 633-661.
- Bragard, A. & Schelstraete, M.-A. (2007). Word-finding difficulties in French-speaking children with SLI: a case study. *Clinical Linguistics & Phonetics* 21(11-12): 927-934.
- Brassac, C. (2001). Formation et dialogisme: l'exemple d'un apprentissage situé et distribué. *Orientation scolaire et professionnelle* 30(2): 243-270.
- Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle: dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie. In Bres, J., Haillet, P., Mellet, S., Nølke, H., Rosier, L. & (Eds.) (Eds.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles: De Boeck Duculot: 47-61.
- Bres, J. & Mellet, S. (2009). Une approche dialogique des faits grammaticaux. *Langue Française* 163(3): 3-20.
- Bres, J. & Nowakoska, A. (2005). Dis-moi avec qui tu dialogue, je te dirai qui tu es... De la pertinence de la notion de dialogisme pour l'analyse du discours. *Marges Linguistiques* 9: 137-153.
- Bres, J. & Nowakoska, A. (2006). Dialogisme: du principe à la matérialité discursive. In Perrin, L. é. (Ed.), *Le sens et ses voix, Recherches linguistiques n°28*. Metz: Université de Metz: 21-48.
- Bres, J. & Verine, B. (2002). Le bruissement des voix dans le discours: dialogisme et discours rapporté. *Faits de langues* 19: 159-169.

- Bressoux, P. & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages*. Paris: PUF: 213-257.
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E. & Masy, V. (1997 [2011]). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Isbergues: Ortho Edition.
- Brinton, B. & Fujiki, M. (1982). 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., Frome Loeb, D. & Winkler, E. (1986). Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification. *Journal of Speech and Hearing Research* 29: 75-81.
- Brinton, B., Fujiki, M. & Sonnenberg, E. A. (1988). Responses to requests for clarification by linguistically normal and language-impaired children in conversation. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 53: 383-391.
- Briscoe, J., Bishop, D. V. M. & Norbury, C. F. (2001). Phonological processing, language and literacy: a comparison of children with mild-to-moderate sensorineural hearing loss and those with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42(3): 329-340.
- Broen, P. (1972). The verbal environment of the language learning child. *American Speech and Hearing Association Monographs* 17: 1-103.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Genève: Pratiques Théorie.
- Bronckart, J.-P. (2013). Qu'est-ce que le développement humain? Interrogations, impasses et perspectives de clarification. In Friedrich, J., Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Eds.), *Une science du développement est-elle possible? Controverses du début du XXe siècle*. Rennes: PUR: 207-228.
- Broomfield, J. & Dodd, B. (2004). The nature of referred subtypes of primary speech disability. *Child Language Teaching & Therapy* 20(2): 135-151.
- Brossard, M. (1999 / 2002). Apprentissage et développement: tensions dans la zone proximale... In Clot, Y. (Ed.), *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute: 233-244.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski: Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq: Presse Universitaires de Septentrion.
- Brown, R. (1973). *First language: the early stages*. London: Allen & Unwin.
- Brown, R. & Bellugi, U. (1964). Three processes in the acquisition of Syntax. *Harvard Educational Review* 34: 133-151.
- Brown, R., Cazden, C. B. & Bellugi, U. (1969). The child's grammar from I to III. In Hill, J. P. (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. II*. Minneapolis: University of Minnesota Press: 28-73.
- Bruce, B., Hanson, K. & Nettelbladt, U. (2007). Interactional style, elicitation strategies and language production in professional language intervention. *Child Language Teaching & Therapy* 23: 253-266.
- Bruner, J. S. (1983a). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

- Bruner, J. S. (1983b). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In Bruner, J. S. (Ed.), *Le développement de l'enfant: savoir faire savoir dire*. Paris: PUF: 261-280.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- Burgoyne, K., Duff, F. J., Clarke, P. J., Buckley, S., Snowling, M. J. & Hulme, C. (2012). Efficacy of a reading and language intervention for children with Down syndrome: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 53(10): 1044-1053.
- Burnham, D., Kitamura, C. & Vollmer-Conna, U. (2002). What's new pussycat? On talking to babies and animals. *Science* 296: 1435.
- Bus, A. G. & Van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: a meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology* 91: 403-414.
- Butcher, C., McFadden, D., Quinn, B. & Ryan, B. P. (2003). The effects of language training on stuttering in young children, without and with contingency management. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 15(3): 255-280.
- Butterworth, G. (2003). Pointing is the royal road to language for babies. In Kita, S. E. (Ed.), *Pointing: Where language, culture and cognition meet*. London: Lawrence Erlbaum: 9-33.
- Byrne, B. & Barnsley-Fielding, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology* 4: 451-455.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology* 81: 313-321.
- Callahan, C. M., Boustani, M. A., Schmid, A. A., Austrom, M. G., Miller, D. K., Gao, S., Morris, C. S., Vogel, M. & Hendrie, H. C. (2012). Alzheimer's disease multiple intervention trial (ADMIT): study protocol for a randomized controlled clinical trial. *Trials* 13(1): 92.
- Camarata, M. S. & Nelson, K. (1992). Treatment efficiency as a function of target selection in the remediation of language disorders. *Clinical Linguistics & Phonetics* 6(3): 167-178.
- Camarata, M. S., Nelson, K. E. & Camarata, N. M. (1994). Comparison of conversational-recasting and imitative procedures for training grammatical structures in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* 37: 1414-1423.
- Camarata, S. (1993). The application of naturalistic conversation training to speech production in children with speech disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis* 26(2): 173-182.
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. & Tomasello, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science* 27: 843-873.
- Candea, M. & Morel, M.-A. (2002). La gestion de l'indicible à l'aide de différents types d'allongements en français oral. In Lagorgette, L. & Larrivée, P. (Eds.), *Représentations du sens linguistique*. Munich: Lincom Europa: 471-486.
- Canut, E. & Vertalier, M. (2010). Des données représentatives... De quoi, en acquisition du langage? Constitution de données à observer et objectifs d'analyse. *Verbum*: 150-154.
- Capone, N. C. & McGregor, K. K. (2004). Gesture Development: A Review for Clinical and Research Practices. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 47(1): 173-186.
- Cappeau, P. (2008a). Etablir des corpus oraux: ce que nous apprennent les transcriptions. *Verbum* 30(4): 343-353.
- Cappeau, P. (2008b). Perception et reconstruction. *Cahiers de l'Université de Perpignan* 37: 235-247.

- Carcassonne, M. (2010a). Les voix dans un entretien de recherche: quelles marques et quelles fonctions interactionnelles et sociales? In Neveu, F., Muni Toke, V., Klinger, T., Mondada, L. & Prévost, S. é. (Eds.), *2<sup>o</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010*.
- Carcassonne, M. (2010b). Quelles sont les significations dessinées par le dialogisme? Une perspective en analyse de discours. Montpellier: Colloque international Dialogisme: langue, discours, septembre 2010: <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>,
- Carcassonne, M. & Serval, L. (2009). Formation à la conduite routière: approche socio-langagière des leçons de conduite. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée* 90: 17-35.
- Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Language Development* 63(4): 1-143.
- Carson, C. P., Klee, T. & Carson, D. K. (2003). Phonological profiles of 2-Year-Olds with delayed language development: Predicting clinical outcomes at age 3. *American Journal of Speech-Language Pathology* 12: 28-39.
- Caselli, M. C., Casadio, P. & Bates, E. (1999). A comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian. *Journal of Child Language* 26(1): 69-111.
- Catts, H. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research* 36: 948-958.
- Catts, H. W., Hogan, T. P. & Frey, M. E. (2003). Subgrouping Poor Readers on the Basis of Individual Differences in Reading-Related Abilities. *Journal of learning disabilities* 36(2): 151-165.
- Chang, C.-J. (2008). "But I first... and then he kept picking" Narrative skill in Mandarin-speaking children with language impairment. *Narrative Inquiry* 18(2): 349-377.
- Chenu, F. & Jisa, H. (2005). Impact du discours adressé à l'enfant sur l'acquisition des verbes en français. *LIDIL* 31: 85-100.
- Chevrie-Muller, C. (1996a). Exploration du langage oral. In Chevrie-Muller, C. & Narbona, J. (Eds.), *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*. Paris: Masson: 68-97.
- Chevrie-Muller, C. (1996b). Troubles spécifiques du développement du langage (TSDL). "Dysphasie de développement". In Chevrie-Muller, C. & Narbona, J. (Eds.), *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*. Paris: Masson: 255-281.
- Chevrie-Muller, C. & Plaza, M. (2001). *N-EEL: nouvelles épreuves pour l'examen du langage*. Paris: Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Chevrie-Muller, C., Simon, A. M. & Fournier, S. (1997). *Batterie Langage Oral et Ecrit. Mémoire. Attention. (L2MA)*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Chiat, S. & Hunt, J. (1993). Connections between phonology and semantics: an exploration of lexical processing in a language impaired child. *Child Language Teaching & Therapy* 9(3): 200-213.
- Childers, J. B. & Tomasello, M. (2002). Two-year-olds learn novel nouns, verbs, and conventional actions from massed or distributed exposures. *Developmental Psychology* 38(6): 967-978.
- Chilosi, A. & Cipriani, P. (1991). *Il bambino disfasico*. Tirrenia: Del Cerro.
- Choi, S. (2000). Caregiver input in English and Korean: use of nouns and verbs in book reading and toy play contexts. *Journal of Child Language* 27: 69-96.
- Choi, S. & Gopnik, A. (1995). Early acquisition of verbs in Korean: a cross-linguistic study. *Journal of Child Language* 22: 497-527.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Le Seuil.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Chomsky, N. (1981). Principles and parameters in syntactic theory. In Hornstein, N. & Lightfoot, D. (Eds.), *Explanation in linguistics: The logical problem of language acquisition*. London: Longman: 32-75.
- Chomsky, N. (1985). *Règles et représentations*. Paris: Flammarion.
- Chomsky, N. (2005). *Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit*. Paris: Stock.
- Chouinard, M. M. & Clark, E. V. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language* 30(3): 637-669.
- Cicccone, N., Hennessey, N. & Stokes, S. F. (2012). Community-based early intervention for language delay: a preliminary investigation. *International Journal of Language & Communication Disorders* 47(4): 467-470.
- Cirrin, F. M. & Gillam, R. B. (2008). Language intervention practices for school-age children with spoken language disorders: A systematic review. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 39: S110-S137.
- Clark, E. V. (1978). From gesture to word, On the natural history of deixis in language acquisition. In Bruner, J. S. & Garton, A. (Eds.), *Human growth and development*. Oxford: C.U.P.: 340-408.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge.
- Clark, E. V. (1998). Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue Française* 118: 49-60.
- 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: 67-80.
- Clark, E. V. (2007). Young children's uptake of new words in conversation. *Language in Society* 36: 157-182.
- Clark, E. V. & Bernicot, J. (2008). Repetition as ratification: how parents and children place information in common ground? *Journal of Child Language* 35(2): 349-371.
- Clark, E. V. & Chouinard, M. M. (2000). Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage. *Langages* 34(140): 9-23.
- Clark, E. V. & de Marneffe, M.-C. (2012). Constructing verb paradigms in French: adult construals and emerging grammatical contrasts. *Morphology* 22: 89-120.
- Clarke, M. & Leonard, L. (1996). Lexical comprehension and grammatical deficits in children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders* 29: 95-105.
- Clashden, H., Bartke, S. & Göllner, S. (1997). Formal features in impaired grammars: a comparison of English and German SLI children. *Journal of Neurolinguistics* 10: 151-171.
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie* 57(1): 5-12.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2001). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler* 6: 7-42.
- Coady, J. A. & Evans, J. L. (2008). Uses and interpretations of non word repetition tasks in children with and without specific language impairments (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders* 43(1): 1-40.

- Cohen, M., Campbell, R. & Yaghai, F. (1989). Neuropathological abnormalities in developmental dysphasia. *Ann Neurol* 25: 567-570.
- Cohen, W., Hodson, A., O'Hare, A., Boyle, J., Durrani, T., McCartney, E., Matthey, M., Naftalin, L. & Watson, J. (2005). Effects of computer-based intervention using acoustically modified speech (FastForWord-Language) in receptive language impairment: Outcomes from a randomised controlled trial. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 48: 715-729.
- Cole, M. (1995). The supra-individual envelope of development: Activity and practice, situation and context. In Goodnow, J. J., Miller, P. J. & Kessel, F. (Eds.), *Cultural practices as contexts for development*. San Francisco: Jossey-Bass: 105-118.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Colletta, J.-M. (2007). Signaux corporels et acquisition du langage: des relations constantes et étroites. *Langage & Pratiques* 39: 20-33.
- Connell, P. & 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.
- Constable, A., Stackhouse, J. & Wells, B. (1997). Developmental word-finding difficulties and phonological processing: The case of the missing handcuffs. *Applied Psycholinguistics* 18(4): 507-537.
- 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 Gallaway, C. & Richards, B. (Eds.), *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: CUP: 183-196.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and linguistic markers in young children with Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46: 1029-1037.
- Conti-Ramsden, G. & Adams, C. (1998). Conversational Interaction with Children with Specific Language Impairment. *Psychologie de l'Interaction* 7&8: 203-228.
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (1999). Classification of children with specific language impairment: longitudinal considerations. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 42: 1195-1204.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N. & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42(6): 741-748.
- Conti-Ramsden, G., Crutchley, A. & Botting, N. (1997). The extent to which psychometric tests differentiate subgroups of children with SLI. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 40: 765-777.
- Conti-Ramsden, G. & Dykins, J. (1991). Mother-child interactions with language-impaired children and their siblings. *British Journal of Disorders of Communication* 26: 337-354.
- Conti-Ramsden, G. & Friel-Patti, P. (1987). Situational variability in mother-child conversations. In Nelson, K. & Van Kleeck, A. (Eds.), *Children's language (vol.6)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 43-63.
- Conti-Ramsden, G. & Friel-Patti, S. (1983). Mothers' 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* 87(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., 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.
- Conti-Ramsden, G. & Jones, M. (1997). Verb use in specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 40: 1298-1313
- Conti-Ramsden, G. & Windfuhr, K. (2002). Productivity with word order and morphology: a comparative look at children with SLI and children with normal language abilities. *International Journal of Language & Communication Disorders* 37(1): 17-30.
- Coquet, F. & Ferrand, P. (2004). Rééducation des retards de parole et de langage oral. In Rousseau, T. (Ed.), *Approches thérapeutiques en orthophonie, Tome 1: Prise en charge orthophonique des troubles du langage oral*. Isbergues: Ortho Edition: 67-118.
- Courtwright, J. A. & Courtwright, I. C. (1976). Imitative modelling as a theoretical base for instructing language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research* 19: 655-663.
- Crago, M. & Paradis, J. (2003). Language impairment in children: Cross-linguistic studies. In Kent, R. (Ed.), *The MIT encyclopedia of communication sciences and disorders*. Cambridge, MA: The MIT Press: 327-329.
- Crago, M., Paradis, J. & Menn, L. (2010). Cross-linguistic perspectives on the syntax and semantics of language disorders. In Ball, M. J., Perkins, M. R., Müller, N. & Howard, S. (Eds.), *The Handbook of Clinical Linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd: 275-289.
- Craig, H. K. (1991). Pragmatic characteristics of the child with specific language impairment: An interactionist perspective. In Gallagher, T., M. (Ed.), *Pragmatics of language: Clinical practice issues*. San Diego, CA: Singular Publishing Group: 163-198.
- Craig, H. K. & Evans, J. L. (1993). Pragmatics and SLI: Within-group variations in discourse behaviors. *Journal of Speech and Hearing Research* 36: 777-789.
- Craig, H. K. & Washington, J. (2000). An Assessment Battery for Identifying Language Impairments in African American Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 43: 366-379.
- Criddle, M. J. & Durkin, K. (2001). Phonological representation of novel morphemes in children with SLI and typically developing children. *Applied Psycholinguistics* 22: 363-382.
- Crosbie, S. & Dodd, B. (2001). Training auditory discrimination: a single case study. *Child Language Teaching & Therapy* 17: 173 - 194.
- Crosbie, S., Holm, A. & Dodd, B. (2005). Intervention for children with severe speech disorder: a comparison of two approaches. *International Journal of Language & Communication Disorders* 40(4): 467-491.
- Cross, T. (1977). Mother's speech adjustment: the contributions of selected child listener variables. In Snow, C. & Ferguson, C. A. (Eds.), *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 151-188.
- Cross, T. (1981). The linguistic experience of slow learners. In Nesdale, A., Pratt, C., Grieve, R., Field, J., Illingsworth, D. & Hodgen, J. (Eds.), *Advances in child development: Theory and research*. Nedlands: University of Western Australia: 110-121.
- Cruttenden, A. (1994). Phonetic and prosodic aspects of baby talk. In Richards, B. & Gallaway, C. (Eds.), *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 135-152.

- Crystal, D., Fletcher, P. & Garman, M. (1989). *The grammatical analysis of language disability*. London: Edward Arnold.
- Culatta, B., Setzer, L. A. & Horn, D. (2005). Meaning-Based intervention for a child with speech and language disorders. *Topics in Language Disorders* 25(4): 388-401.
- D'Odorico, L., Assanelli, A., Franco, F. & Jacob, V. (2007). A follow-up study on Italian late talkers: development of language short-term, memory, phonological awareness, impulsiveness, and attention. *Applied Psycholinguistics* 28: 157-169.
- da Silva - Genest, C. (2014). Les reformulations en situation de rééducation orthophonique. *TRANEL* 60: 137-148.
- da Silva, C. (2011). Orientations dialogiques dans une interaction orthophoniste-enfant dysphasique. *Actes du colloque international Dialogisme: langue, discours (8-10 septembre 2010)*. Montpellier: mis en ligne le 10 juillet 2011, <http://www.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>: 1-10
- da Silva, C. & Rahmati, S. (2010). Emplois et fonctions des gestes dans un jeu de devinette par indices. *Langage & Pratiques* 46: 74-85.
- da Silva, C., Rezzonico, S., Corlateanu, C., Gendre, S. & Ingold, J. (2012). Influence de la situation dans des interactions mère-enfant dysphasique et mère-enfant tout-venant. *CORELA - RJC Cotexte, contexte, situation*. [En ligne] publié le 7 mai 2012: <http://corela.edel.unipoitiers.fr/index.php?id=2349>,
- Dale, P. S., Dionne, G., Eley, T. C. & Plomin, R. (2000). Lexical and grammatical development : a behavioural genetic perspective *Journal of Child Language* 27: 619-642.
- de Becque, B. & Blot, S. (1994). *La méthode des jetons*. Paris: Ortho-Editions.
- de Léon, L. (1998). The emergent participant: Patterns of socialization of Tzotzil (Mayan) infants. *Journal of Linguistic Anthropology* 8(2): 131-161.
- 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. (Eds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg (Université Louis Pasteur): 99-124.
- de Roten, Y. (2006). L'alliance thérapeutique: un processus de co-construction. In Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (Eds.), *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Paris: Belin: 111-129.
- de Roten, Y., Michel, L. & Peter, D. (2007). Pour un dialogue entre recherche et clinique: une étude de cas autour de l'alliance thérapeutique. *Psychothérapies* 27(1): 37-45.
- de Villiers, J. G. & de Villiers, P. A. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research* 2(3): 267-278.
- de Weck, G. (1996). Troubles du développement du langage: De la structure au discours. In Weck, G. d. (Ed.), *Troubles du Développement du Langage: Perspectives Discursives et Pragmatiques*. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé: 189-246.
- de Weck, G. (1997). Troubles du développement du langage et capacités discursives. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée* 66: 25-44.
- de Weck, G. (1998). Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques: sont-elles spécifiques? *TRANEL* 29: 13-28.

- de Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants: comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages* 34(140): 38-67.
- de Weck, G. (2001). Stratégies d'étayage d'adultes en interaction avec des enfants normaux et dysphasiques. In Almgren, M., Barrena, A., Ezeizabarrena, M.-J., Idiazabal, I. & MacWhinney, B. (Eds.), *Research on Child Language Acquisition*. Somerville, MA: Cascadilla Press 352-386.
- de Weck, G. (2002). Options théoriques et choix méthodologiques pour l'étude des capacités discursives des enfants d'âge préscolaire. *Parole* 22-23-24: 143-174.
- de Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie *Enfance* 56(1): 9-106.
- de Weck, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. In Pierart, B. (Ed.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer?* Bruxelles: De Boeck:
- de Weck, G. (2006). Les reprises dans les interactions adulte-enfant: comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La linguistique* 42: 115-134.
- de Weck, G. (2010a). Evaluation structurale de la langue. In de Weck, G. & Marro, P. (Eds.), *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson: 255-282.
- de Weck, G. (2010b). Interactions adulte-enfant et troubles du développement du langage: bilan des recherches et questions ouvertes. In Bernicot, J., Veneziano, E., Musiol, M. & Bert-Erboul, A. E. (Eds.), *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris: L'Harmattan: 151-170.
- de Weck, G. (2010c). L'évaluation des activités langagières. In de Weck, G. & Marro, P. (Eds.), *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson: 283-334.
- de Weck, G. (2010d). Troubles de l'apprentissage de la lecture. In de Weck, G., Marro, P. & (Eds.) (Eds.), *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson: 113-180.
- de Weck, G. (2010e). Troubles du développement du langage. In de Weck, G. & Marro, P. (Eds.), *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson: 51-83.
- de Weck, G. & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- de Weck, G. & Rodi, M. (2005). Evaluation des capacités pragmatiques et discursives. In Pierart, B. (Ed.), *Le langage de l'enfant: comment l'évaluer?* Bruxelles: de Boeck: 195-212.
- 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. (2011). Compétences interactionnelles et troubles dysphasiques: comparaison de dialogues mère-enfant dans différentes activités langagières. *Glossa* 109: 1-16.
- de Weck, G., Salazar Orvig, A., Corlateanu, C., da Silva, C., Rezzonico, S. & Bignasca, T. (2010). Interactions mère-enfant typique et dysphasique: comment utiliser les gestes pour formuler une devinette? *LIDIL* 42: 159-180.
- de Weck, G., Salazar Orvig, A., da Silva, C., Rahmati, S. & Rezzonico, S. (2012). *Maternal Scaffolding Strategies and setting variations : comparison of SLI and typically developing mother-child dyads*. Cork: 14th ICPLA Conference 2012.
- Dean, E. C. & Howell, J. (1994). *Treating phonological disorders in children*. London: Whurr.

- Dean, E. C., Howell, J., Walters, D. & Reid, J. (1995). Metaphon : a metalinguistic approach to the treatment of phonological disorder in children. *Clinical Linguistics & Phonetics* 9: 1-19.
- Delage, H. & Tuller, L. (2007). Language development and mild-to-moderate hearing loss: Does language normalize with age? *Journal of Speech Language and Hearing Research* 50: 1300-1313.
- Delamotte-Legrand, R. (2008). Interactions entre pairs dans des échanges ordinaires: pratiques conversationnelles de jeunes enfants entre eux. *TRANEL* 49: 29-44.
- Deleau, M. (2006). Culture et développement cognitif: les théories néo-vygotskiennes. In Ionescu, S. & Blanchet, A. (Eds.), *Psychologie du développement et psychologie différentielle*. Paris: PUF:
- Demetras, M. J., Post, K. N. & Snow, C. E. (1986). Feedback to first language learners: the role of repetitions and clarification questions. *Journal of Child Language* 13(2): 275-292.
- Demuth, K. (1986). Prompting routines in the language socialization of Basotho children. In Schieffelin, B. & Ochs, E. (Eds.), *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press: 51-79.
- Desmarais, C., Sylvestre, A., Meyer, F., Bairati, I. & Rouleau, N. (2008). Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders* 43(4): 361-389.
- Despland, J.-N., Zimmermann, G. & De Roten, Y. (2006). L'évaluation empirique des psychothérapies. *Psychothérapies* 26(2): 91-95.
- Dickinson, D. K., De Temple, J. M., Hirschler, J. & Smith, M. (1992). Book reading with preschoolers: Co-construction of text at home and at school. *Early Childhood Education Research Quarterly* 7: 323-346.
- Dister, A. & Simon, A.-C. (2007). La transcription synchronisée des corpus oraux. Un allé-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé. *Arena Romanistica*: 54-79.
- Dockrell, J. E., Messer, D., Georger, R. & Wilson, G. (1998). Children with word-finding difficulties - prevalence, presentation and naming problems. *International Journal of Language & Communication Disorders* 33(4): 445-454.
- Dockrell, J. E., Messer, D. & George, R. (2001). Patterns of naming objects and actions in children with word finding difficulties. *Language and Cognitive processes* 16(2-3): 261-286.
- Dodd, B. (1995). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder*. London: Whurr.
- Dodd, B. (2005). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder (2<sup>nd</sup> ed.)*. London: Whurr.
- Dodd, B. (2007). Evidence-based practice and speech-language pathology: Strengths, weaknesses, opportunities and threats. *Folia Phonitrica et Logopaedica* 59: 118-129.
- Dodd, B. (2011). Differentiating speech delay from disorder. Does it matter? *Topics in Language Disorders* 31(2): 96-111.
- Dodd, B. & Bradford, A. (2000). A comparison of three therapy methods for children with different types of developmental phonological disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders* 35(2): 189-209.
- Dodwell, K. & Barvin, E. L. (2008). Children with specific language impairment: An investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders* 43(2): 201-218.

- Dollaghan, C. A. (1987). Fast mapping in normal and language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 5: 218-222.
- Donahue, M. (1987). Interactions between linguistic and pragmatic development in learning-disabled children: Three views of the state of the union. In Rosenberg, S. (Ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics, vol.1: Disorders of First-Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press: 126-179.
- Donahue, M., Pearl, R. & Bryan, T. (1980). Learning disabled children's conversational competence: Responses to inadequate messages. *Applied Psycholinguistics* 1(4): 387-403.
- Duarte, L. R., Syssau, A., Jiménez, M., Launay, M. & Terrier, P. (2007). Problème d'accès ou déficit de stockage? Apport du niveau de complexité de la tâche à l'étude des troubles sémantiques lors du vieillissement pathologique: le cas de la maladie d'Alzheimer. *Canadian Journal on Aging / La Revue canadienne du vieillissement* 26(3): 227-239.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.
- Dunham, P. J., Dunham, F. & Curwin, A. (1993). Joint attentional states and lexical acquisition at 18 months. *Developmental Psychology* 29: 827-831.
- Dunn, J. F. & Schatz, M. (1989). Becoming a conversationalist despite (or because of) having a sibling. *Child Development* 60: 399-410.
- Duran, P., Malvern, D., Richards, B. & Chipere, N. (2004). Developmental Trends in Lexical Diversity. *Applied Linguistics* 25(2): 220-242.
- Durieux, N., Pasleau, F. & Maillart, C. (2012). Sensibilisation à l'Evidence-based Practice en logopédie. *Les Cahiers de l'ASELF* 9: 7-15.
- Easton, C., Sheach, S. & Easton, S. (1997). Teaching vocabulary to children with word finding difficulties using a combined semantic and phonology approach: an efficacy study. *Child Language Teaching & Therapy* 13(2): 125-142.
- Ebbels, S. (2000). Psycholinguistic profiling of a hearing-impaired child. *Child Language Teaching and Therapy* 16: 3-22.
- Ebbels, S. (2014). Effectiveness of intervention for grammar in school-aged children with primary language impairments: A review of the evidence. *Child Language Teaching & Therapy* 30(1): 7-40.
- Ebbels, S. & van der Lely, H. K. J. (2001). Meta-syntactic therapy using visual coding for children with severe persistent SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders* 36(2): 345-350.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Education* 71(3): 393-447.
- Eisenberg, S. (2003). Production of infinitival object complements in the conversational speech of 5-year-old children with language-impairment. *First Language* 23(3): 327-341.
- Eisenberg, S. (2004). Production of infinitives by 5-year-old children with language-impairment on an elicitation task. *First Language* 24(3): 305-321.
- Eisenberg, S. & Vegh-Soti, A. (2000). *Production of Infinitives by Language-impaired Children*. New Jersey: William Paterson University.
- Ellis Weismer, S. (1997). The role of stress in language processing and intervention. *Topics in Language Disorders* 18: 41-52.

- Ellis Weismer, S. (2000). Language intervention for children with developmental language delay. In Bishop, D. & Leonard, L. B. (Eds.), *Speech and language impairments: From theory to practice*. Hove, England: Psychology Press: 157-176.
- Ellis Weismer, S. & Hesketh, L. (1993). The influence of prosodic and gestural cues on novel word acquisition by children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* 36(5): 1013-1025.
- Ellis Weismer, S. & Hesketh, L. (1996). Lexical learning by children with specific language impairment: Effects of linguistic input presented at varying speaking rates. *Journal of Speech and Hearing Research* 39(1): 177-190.
- Ellis Weismer, S. & Hesketh, L. (1998). The impact of emphatic stress on novel word learning by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 41(6): 1444 - 1458.
- Epstein, I. (2009). Promoting harmony where there is commonly conflict: Evidence-informed practice as an integrative strategy. *Social Work in Health Care* 48: 216-231.
- Ervin-Tripp, S. (1976). Is Sybil there? The structure of some american english directives. *Languages in Society* 5: 25-66.
- Ervin-Tripp, S. (1977). Wait for me, roller skate:. In Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (Eds.), *Child discourse*. New York: Academic Press: 165-188.
- Evans, J. A., Alibali, M. W. & McNeill, N. M. (2001). Divergence of verbal expression and embodied knowledge: evidence from speech and gesture in children with specific language impairment. *Language and Cognitive processes* 16(2-3): 309-331.
- Evans, J. L., Viele, K., Kass, R. E. & Tang, F. (2002). Grammatical morphology and perception of synthetic and natural speech in children with specific language impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 45(494-504).
- Fahim, M. & Rahimi, A. (2013). An investigation of structures and prosodic features of child directed speech during shared reading. *Journal of Academic and Applied Studies* 3(1): 52-61.
- Falbo, C. (2005). La transcription: une tâche paradoxale. *The interpreters' Newsletter* 13: 25-38.
- Farrar, M. J. (1990). Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Child Language* 17: 607-624.
- Farrar, M. J. (1992). Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology* 28(1): 90-98.
- Fasel Lauzon, V. (2009). Focalisation sur la forme et co-construction de l'interaction. Quelles opportunités d'appropriation de la signification linguistique? In Galatanu, O., Pierrard, M. & Raemdonck, v. (Eds.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Berne: Peter Lang: 219-236.
- Fee, E. J. (1995). The phonological system of a specifically language-impaired population. *Clinical Linguistics & Phonetics* 9: 189-209.
- Ferguson, C. A. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins. In Hymes, D. (Ed.), *Pidginization and creolization of languages*. New York: Cambridge University Press: 141-150.
- Ferguson, C. A. (1977). Baby talk as a simplified register. In Snow, C. & Ferguson, C. A. (Eds.), *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press: 209-235.

- Fernald, A. (1989). Intonation and communicative intent in mothers' speech to infants: Is the melody the message? *Child Development* 60: 1497-1510.
- Fernald, A. (1992). Meaningful melodies in mother's speech to infants. In Hanus-Papousek, U. J. & Papousek, M. (Eds.), *Nonverbal vocal communications*. New York: Cambridge University Press: 262-282.
- Fey, M. & Leonard, L. (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. & Loeb, D. F. (2002). An evaluation of the facilitative effects of inverted yes-no questions on the acquisition of auxiliary verbs. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 45: 160-174.
- Fey, M. E., Cleave, L. P. & Long, S. H. (1997). Two models of grammar facilitation in children with language impairments: phase 2. *Journal of Speech and Hearing Research* 40: 5-19.
- Fey, M. E., Cleave, P. L., Long, S. H. & Hugues, D. L. (1993). Two approaches to the facilitation of grammar in children with language impairment: an experimental evaluation. *Journal of Speech and Hearing Research* 36: 141 - 157.
- Fey, M. E., Cleave, P. L., Ravida, A. I., Long, S. H., Dejmaj, A. E. & Easton, D. L. (1994). Effects of grammar facilitation on the phonological performance of children with speech and language impairments. *Journal of Speech and Hearing Research* 37: 594-607.
- Fey, M. E., Krulik, T. E., Loeb, D. F. & Proctor-Williams, K. (1999). Sentence recast use by parents of children with typical language and specific language impairment. *American Journal of Speech and Language Pathology* 8(273-286).
- 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 and Language Pathology* 12(1): 3-15.
- Filliettaz, L. (2011). Discours des formateurs et rapport au savoir: l'explicitation située de l'action comme discours professionnel. *LIDIL* 43: 11-25.
- Filliettaz, L. & Grobet, A. (1999). L'hétérogénéité compositionnelle du discours: quelques remarques préliminaires. *Cahiers de Linguistique Française* 21: 213-260.
- Finestack, L. H. & Fey, M. E. (2009). Evaluation of a deductive procedure to teach grammatical inflections to children with grammatical impairment. *American Journal of Speech and Language Pathology* 18(3): 289-302.
- Fletcher, P. & Peters, J. (1984). Characterizing language impairment in children: An exploratory study. *Language Testing* 1: 33-49.
- Flynn, V. & Masur, E. F. (2007). Characteristics of maternal verbal style: Responsiveness and directiveness in two natural contexts. *Journal of Child Language* 34: 519-543.
- Forman, E. A. & Cazden, C. B. (1985). Exploring vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In Wertsch, J. V. (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press:
- Forrest, K., Elbert, M. & Dinnsen, A. (2000). The effect of substitution patterns on phonological treatment outcomes. *Clinical Linguistics & Phonetics* 14(7): 519-531.
- Fox, A. V. & Dodd, B. (2001). Phonologically disordered German-Speaking children. *American Journal of Speech and Language Pathology* 10(3): 291-308.

- Fox, B. & Routh, D. K. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: revisited. *Journal of Educational Psychology* 78(6): 1059-1064.
- François, D. (1975). Les auxiliaires de prédication. *La linguistique* 11(1): 31-40.
- François, F. (1982). Ebauches d'une dialogique. *Connexion* 38: 61-87.
- François, F. (1989). Langage et pensée: dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine. *Enfance* 42(1-2): 39-47.
- François, F. (1990). Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. In François, F. (Ed.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé: 33-112.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral: dialogue, jeu et variations des figures de sens*. Paris: Nathan.
- François, F. (1994). Continuité et mouvements discursifs dans des dialogues. *Réducation Orthophonique* 32(179): 211-241.
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours: Essai sur l'interprétation*. Paris: L'Harmattan.
- François, F. (2005). *Interprétations et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon: ENS Editions.
- Frazier Norbury, C. & Bishop, D. V. M. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders* 37(3): 227-251.
- Froud, K. & van der Lely, H. K. J. (2008). The count-mass distinction in typically developing and grammatically specifically language impaired children: New evidence on the role of syntax and semantics. *Journal of Communication Disorders* 41: 274-303.
- 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.
- Furrow, D., Nelson, K. & Benedict, H. (1979). Mother's speech to children and syntactic development: some simple relationships. *Journal of Child Language* 6: 423-442.
- Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Paris: Ophrys.
- Gagnon, A., Mottron, L. & Joanne, Y. (1997). Questioning the validity of the semantic-pragmatic syndrome diagnosis. *Autism* 1(1): 37-55.
- Gallagher, A. L. & Chiat, S. (2009). Evaluation of speech and language therapy interventions for pre-school children with specific language impairment: a comparison of outcomes following specialist intensive, nursery-based and no intervention. *International Journal of Language & Communication Disorders* 44(5): 616-638.
- Garnica, O. (1977). Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. In Snow, C. & Ferguson, C. A. (Eds.), *Talking to children. Language input and acquisition*. New York: Cambridge University Press: 63-88.
- Gathercole, S. E. (1993). Word learning in language-impaired children. *Child Language Teaching & Therapy* 9(3): 187-199.
- Gathercole, S. E. & Baddeley, A. D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of children: A longitudinal study. *Journal of Memory and Language* 28(2): 200-213.

- Gathercole, S. E. & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language* 29: 336-360.
- Gathercole, S. E. & Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and language*. Hove, U.K.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gauger, L. M., Lombardino, L. J. & Leonard, C. M. (1997). Brain morphology in children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 40: 1272-1284.
- Gentner, D. (1981). Some interesting differences between nouns and verbs. *Cognition and Brain Theory* 4: 161-178.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning. In Kuczaj, S. A. (Ed.), *Language development, Vol.2 : Language, Thought and Culture*. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 301-334.
- Gentner, D. (2006). Why verbs are hard to learn. In Kirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. (Eds.), *Action meets word: How children learn verbs*. Oxford: Oxford University Press: 544-564.
- Gentner, D. & Boroditsky, L. (2001). Individuation, relativity and early word learning. In Bowerman, M. & Levinson, S. (Eds.), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press: 215-256.
- Gérard, C. L. (1993). *L'enfant dysphasique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Gérard, C. L. (2003). Place des syndromes dysphasiques parmi les troubles du développement du langage chez l'enfant. In Gérard, C. L., Brun, V. & (Eds.) (Eds.), *Les dysphasies*. Paris: Elsevier Masson: 1-15.
- Gérard, C. L. (2006). Troubles non spécifiques du langage chez l'enfant. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 54: 54-61.
- Gerber, S., Brice, A., Capone, N. C., Fujiki, M. & Timler, G. (2012). Language use in social interactions of school-age children with language impairments: An evidence-based systematic review of treatment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 43: 235-249.
- Gillam, S. L. & Gillam, R. B. (2006). Making evidence-based decisions about child language intervention in schools. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 37: 307-315.
- Gillam, S. L., Gillam, R. B. & Reece, K. (2012). Language outcomes of contextualized and decontextualised language intervention: Results of an early efficacy study. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 43: 276-291.
- Gillon, G. & Dodd, B. (1995). The effects of training phonological, semantic and syntactic processing skills in spoken language of reading ability. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 26: 58-68.
- Gillon, G. T. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 31: 126-141.
- Gillon, G. T. (2002). Follow-up study investigating the benefits of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders* 37(4): 381-400.
- Girolametto, L. (2004). *Services et programmes soutenant le développement du langage chez les jeunes enfants* Montréal, Québec.
- Girolametto, L., Pearce, P. S. & Weitzman, E. (1996). Interactive focused stimulation fo toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech and Hearing Research* 39: 1274-1283.

- Girolametto, L., Pearce, P. S. & Weitzman, E. (1997). Effects of lexical intervention on the phonology of late talkers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 40: 338-348.
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2006). It takes two to talk - The Hanen Program for parents: Early language intervention through caregiver training. In McCauley, R. J. & Fey, M. E. (Eds.), *Treatment of Language disorders in children*. New York: Brookes Publishing: 77-103.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1: La présentation de soi*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris Les Editions de Minuit.
- Goldfield, B. & Snow, C. (2005). Individual differences: Implications for the study of language acquisition. In Gleason, J. B. (Ed.), *The Development of Language (6<sup>th</sup>)*. Boston: Allyn & Bacon: 292-323.
- Goldin-Meadow, S. & Feldman, H. (1977). The development of language-like communication without a language model. *Science* 197: 401-403.
- Goldin-Meadow, S., Goodrich, W., Sauer, E. & Iverson, J. (2007). Young children use their hands to tell their mothers what to say. *Developmental Science* 10: 778-785.
- Goldin-Meadow, S., Wagner Cook, S. & Mitchell, Z. A. (2009). Gesturing gives children new ideas about math. *Psychological Science* 20(3): 267-272.
- Goldstein, B. (1996). Error groups in Spanish-speaking children with phonological disorders. In Powell, T. W. & (Ed.) (Eds.), *Pathologies of speech and language: Contributions of Clinical Phonetics and Linguistics*. New Orléans: International Clinical Phonetics and Linguistics Association: 171-177.
- Gombert, J.-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *AILE*. 8: <http://aile.revues.org/1224>, mis en ligne le 05 décembre 2011, consulté le 20 mars 2012.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Gombert, J. E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères* 3: 143-156.
- Goodsitt, J., Raitan, J. G. & Perlmutter, M. (1988). Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and familiar book. *International Journal of Behavioral Development* 11: 489-505.
- Goodwin, C. (1987). Forgetfulness as an interactive resource. *Social Psychology Quarterly* 50(2): 115-130.
- Goodwin, C. (1996). Transparent vision. In Ochs, E., Schegloff, E. A. & Thompson, S. (Eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press: 370-404.
- Gopnik, A. & Choi, S. (1995). Names, relational words and cognitive development in English and Korean speakers: Nouns are not always learned before verbs. In Tomasello, M. & Merriman, W. E. (Eds.), *Beyond names for things*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates:
- Gopnik, A., Choi, S. & Baumberger, T. (1996). Cross-linguistic differences in semantic and cognitive development. *Cognitive Development* 11(2): 197-227.
- Gopnik, M. (1990a). Feature-blind grammar and dysphasia. *Nature* 344(6268): 715.
- Gopnik, M. (1990b). Feature blindness: A case study. *Language Acquisition* 1(2): 139-164.

- Gopnik, M. & Crago, M. B. (1991). Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition* 39(1): 1-50.
- Graham, T. A. (1999). The role of gesture in children's learning to count. *Journal of Experimental Child Psychology* 74: 333-355.
- Gray, S. (2003). Word-learning by preschoolers with specific language impairment: What predicts success? *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 46: 56-67.
- Gray, S. (2004). Word learning by preschoolers with specific language impairment: Predictors and poor learners. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 47: 1117-1132.
- Gray, S. (2005). Word learning by preschoolers with specific language impairments: Effect of phonological or semantic cues. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 48: 1452-1467.
- Gray, S. & Brinkley, S. (2011). Fast mapping and word learning by preschoolers with specific language impairment in a supported learning context: Effect of encoding cues, phonotactic probability, and object familiarity. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 54: 870-884.
- Grela, B. (2003). The omission of subject arguments in children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics* 17: 153-169.
- Grela, B., Rashiti, L. & Soares, M. (2004). Dative prepositions in children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 25: 467-480.
- Grossen, M. (1999). Approche dialogique des processus de transmission-acquisition de savoirs. Une brève introduction. *Actualités Psychologiques* 7: 1-32.
- Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2006). *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre communicatif hétérogène*. Paris: Belin.
- Gülich, E. (1990). Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives. In Charolles, M., Fisher, S. & Jayez, J. (Eds.), *Le discours: représentations et interprétation*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy: 71-109.
- Gullberg, M., de Bot, K. & Volterra, V. (2008). Gestures and some key issues in the study of language development. *Gesture* 8(2): 149-179.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, tome premier: Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris: Fayard.
- Hadley, P. A. & Rice, M. L. (1991a). Conversational responsiveness of speech- and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research* 34: 1308-1317.
- Hadley, P. A. & Rice, M. P. (1991b). Conversational Responsiveness of Speech- and Language-Impaired Preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research* 34: 1308-1317.
- Haillet, P. (2002). *Le conditionnel en français: une approche polyphonique*. Paris: Ophrys.
- Hamann, C. (2002). *From Syntax to Discourse. Pronominal Clitics, Null Subjects and Infinitives in Child Language*. Kluwer: Dordrecht.
- Hamann, C., Ohayon, S., Dubé, S., Frauenfelder, U., Rizzi, L., Starke, M. & Zesiger, P. (2003). Aspects of grammatical development in young French children with SLI. *Developmental Science* 6: 151-158.
- Hansson, K., Nettelbladt, U. & Leonard, L. B. (2003). Indefinite articles and definite forms in Swedish children with specific language impairment. *First Language* 23(3): 343-362.

- Hart, S. & Gonzalez, L. (2010). The effectiveness of using communication-centered intervention to facilitate phonological learning in young children. *Communication Disorders Quarterly* 32(1): 13-25.
- Hatano, G. & Wertsch, J. V. (2001). Sociocultural approaches to cognitive development: The constitutions of culture in mind. *Human Development* 44(2-3): 77-83.
- Haynes, C. (1992). Vocabulary deficit: one problem or many? . *Child Language Teaching & Therapy* 8(1): 1-17.
- Hayward, D. & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching & Therapy* 16(3): 255-284.
- Hedge, M. (1980). An experimental-clinical analysis of grammatical and behavioral distinctions between verbal auxiliary and copula. *Journal of Speech and Hearing Research* 23: 864-877.
- Herbert, M. R., Ziegler, D. A., Deutsch, C. K., O'Brien, L. M., Kennedy, D. N., Filipek, P. A., Bakardjiev, A. I., Hodgson, J., Takeoka, M., Makris, N. & Caviness, V. S. J. (2005). Brain asymmetries in autism and developmental language disorders: a nested whole-brain analysis. *Brain* 128(1): 213-226.
- Hervé, M. J. & Maury, M. (2004). Le travail d'ajustement du thérapeute dans la co-construction d'une alliance avec les familles. *La Psychiatrie de l'Enfant* 47(2): 491-510.
- Hervé, M. J., White-Koning, M., Paradis-Guennou, M., Guiraud, A., Picot, M.-C., Grandjean, H. & Maury, M. (2008). Adaptation d'une échelle d'alliance thérapeutique au contexte des consultations mère-nourisson. *Devenir* 20(1): 65-85.
- Hesketh, A., Adams, C., Nightingale, C. & Hall, R. (2000). Phonological awareness therapy and articulatory training approaches for children with phonological disorders: a comparative outcome study. *International Journal of Language & Communication Disorders* 35(3): 337-354.
- Hesketh, A., Dima, E. & Nelson, V. (2007). Teaching phoneme awareness to pre-literate children with speech disorder: A randomized controlled trial. *International Journal of Language & Communication Disorders* 43(3): 251-271.
- Heurdière, J. (2009). Hétéro-reprises et hétéro-reformulations des subordonnées dans des interactions mère-enfant et père-enfant en situation de jeu symbolique. *Actes du colloque AcquisiLyon 09, Lyon*.
- Hick, R., Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2005). Cognitive abilities in children with specific language impairment: consideration of visuo-spatial skills. *International Journal of Language & Communication Disorders* 40: 137-149.
- Hick, R. F., Joseph, K. L., Conti-Ramsden, G., Serratrice, L. & Faragher, B. (2002). Vocabulary profiles of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy* 18(2): 165-180.
- Hill, E. L. (2001). Non-specific nature of specific language impairment: a review of the literature with regard to concomitant motor impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders* 2001(2): 149-171.
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (1999). *The Origins of Grammar: Evidence from Early Language Comprehension*. Boston: MIT Press.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different classes and communicative settings. *Child Development* 62(4): 782-796.

- Hoff-Ginsberg, E. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In Bornstein, M. H. (Ed.), *Handbook of parenting. Vol. 2. Biology and ecology of parenting (2<sup>nd</sup> ed.)*. Mahawah, NJ: Erlbaum: 231-252.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development* 74(5): 1368-1378.
- Hoff, E. (2012). *Research methods in child language: A practical guide*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Hoffman, P. R., Norris, J. A. & Monjure, J. (1990). Comparison of process targeting and whole language treatment for phonologically delayed preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 21: 102-109.
- Holm, A. & Dodd, B. (1999a). Differential diagnosis of phonological disorder in two bilingual children acquiring Italian and English. *Clinical Linguistics & Phonetics* 13(2): 113-129.
- Holm, A. & Dodd, B. (1999b). An intervention case study of a bilingual child with phonological disorder. *Child Language Teaching & Therapy* 15: 139-158.
- Horohov, J. E. & Oetting, J. B. (2004). Effect of input manipulations on the word learning abilities of children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 25: 43-65.
- Hsieh, L., Leonard, B. L. & Swanson, L. (1999). Some differences between English plural noun in inflections and third singular verb in inflections in the input: the contributions of frequency, sentence position, and duration. *Journal of Child Language* 26: 531-543.
- Hudelot, C. (1993). Du noviciat de l'expert. Etayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte-enfant. *Cahiers de Linguistique Sociale* 23: 51-83.
- Hudelot, C. (1997). Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne section de maternelle en situation de description d'image. *CALaP* 14: 123-155.
- 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.
- Hupet, M. (1996). Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés In de Weck, G. (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne: Delachaux et Niestlé: 61 - 88.
- Hurst, J. A., Baraitser, M., Auger, E., Graham, F. & Norell, S. (1990). An extended family with a dominantly inherited speech disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology* 32(4): 352-355.
- Husserl, E. (1990). *Recherches logiques*. (3<sup>ème</sup> édition) Paris: PUF.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Developmental Psychology* 27: 236-248.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology* 45: 337-374.
- Hyde Wright, S. (1993). Teaching word-finding strategies to severely language-impaired children. *European Journal of Disorders of Communication* 28: 177-186.
- Hyde Wright, S., Gorrie, B., Haynes, C. & Shipman, A. (1993). What's in a name? Comparative therapy for word-finding difficulties using semantic and phonological approaches. *Child Language Teaching & Therapy* 9: 214-229.
- Ingold, J., Gendre, S., Rezzonico, S., Corlateanu, C. & da Silva, C. (2008). Diversité des étayages des mères des enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction. *Travaux Neuchatelois de Linguistique* 49: 69-82.

- Ingram, D. (1989). *First language Acquisition: Method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ingram, T. T. S. & Reid, J. F. (1956). Developmental aphasia observed in a department of child psychiatry. *Archives of Disease in Childhood* 31(157): 161-172.
- Jacoby, G. P., Lee, L., Kummer, A. W., Levin, L. & Creaghead, N. A. (2002). The number of individual units necessary to facilitate functional communication improvements in the speech and language of young children. *American Journal of Speech and Language Pathology* 11: 370-380.
- Jakubowicz, C. (2003). Hypothèses psycholinguistiques sur la nature du déficit dysphasique. In Gérard, C. L. & Brun, V. (Eds.), *Les dysphasies*. Paris: Masson: 23-70.
- Jakubowicz, C. & Nash, L. (2001). Functional categories and syntactic operations in (ab) normal language acquisition. *Brain and Language* 77: 321-339.
- Jakubowicz, C., Nash, L., Rigaut, C. & Gérard, C. L. (1998). Determiners & Clitic pronouns in french-speaking children with SLI. *Language Acquisition* 7(2-4): 113-160.
- Jakubowicz, C. & Rigaut, C. (2000). L'acquisition des clitiques nominatifs et des clitiques objets en français. *Canadian Journal of Linguistics* 45(1-2): 119-157.
- Jamart, A. C. (2001). *Adaptation d'une méthode d'évaluation et de rééducation des désordres phonologiques chez deux enfants présentant des profils de langage différents*. Mémoire de licence en psychologie non publié, Louvain: Université Catholique de Louvain.
- Jefferson, G. (1972). Side Sequences. In Sudnow, D. (Ed.), *Studies in Social Interaction*. New York: Free Press: 294-338.
- Jisa, H. (2003). L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme. *Terrain* 40: 115-132.
- Joanisse, M. F. (2007). Phonological deficits and developmental language impairments. In Mareschal, D., Sirios, S. & Westermann, G. (Eds.), *Neuroconstructivism (Volume II: Perspectives and prospects)*. Oxford: Oxford University Press: 205-229.
- Joffe, V. L. (1998). Rhyming and related skills in children with specific language impairment. *Cahiers de Psychologie Cognitive* 17(2): 479-512.
- Jones, M. & Conti-Ramsden, G. (1997). A comparison of verb use in children with SLI and their younger siblings. *First Language* 17: 165-193.
- Junyent, A. A., Levorato, M. C. & Denes, G. (2010). Verbal inflection, articles and object clitics in Italian specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics* 24(11): 941-954.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review* 99: 122 - 149.
- Kaderavek, J. N. & 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: 34-49.
- Kan, P. & Windsor, J. (2010). Word learning in children with primary language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 53(3): 739-756.
- Katz, W., Curtiss, S. & Tallal, P. (1992). Rapid automatized naming and gesture by normal and language impaired children. *Brain and Language* 43: 623-641.
- Kavitskaya, D., Babyonyshev, M., Walls, T. & Grigorenko, E. (2011). Investigating the effects of syllable complexity in Russian-speaking children with SLI. *Journal of Child Language* 38: 979-998.

- Kemler Nelson, D. G., Hirsh-Pasek, K., Jusczyk, P. W. & Cassidy, K. W. (1989). How the prosodic cues in motherese might assist language learning. *Journal of Child Language* 16(1): 55-68.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). Où en sont les actes de langage? *L'Information grammaticale* 66: 5-12.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005 [2001]). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris: Armand Colin.
- Kern, S. (2007). Lexicon development in French-speaking infants. *First Language* 27(3): 227-250.
- Kern, S. & Chenu, F. (2010). Contextes de production et LAE en français: caractéristiques pragmatiques et syntaxiques. In Neveu, F., Muni Toke, V., Klinger, T., Mondada, L. & Prévost, S. (Eds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010*. Paris: Institut de Linguistique Française: 1527 - 1537.
- Kern, S. & Gayraud, F. (2010). *Inventaire Français du Développement Communicatif*. Grenoble: Editions La Cigale.
- Kerr, J. (1917). Congenital of developmental aphasia. *Journal of Delinquency* 2: 6.
- Ketelaars, M. P., Jansonius, K., Cuperus, J. & Verhoeven, L. (2012). Narrative competence and underlying mechanisms in children with pragmatic language impairment. *Applied Psycholinguistics* 33(2): 281-303.
- Kida, T. & Faraco, M. (2013). Ellipse ou illocutoire? Quelques aspects gestuels et prosodiques dans le discours en L2. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*. 29: [En Ligne], consulté le 22 avril 2014. URL: <http://tipa.revues.org/741>.
- Kiernan, B. & Gray, S. (1998). Word learning in a supported learning context by preschool children with SLI. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 41(1): 161 - 171.
- Kirk, E., Pine, K. J. & Ryder, N. (2011). I hear what you say but I see what you mean: The role of gesture in children's pragmatic comprehension. *Language and Cognitive processes* 26(2): 149-170.
- Kohnert, K., Windsor, J. & Ebert, K. D. (2009). Primary or "specific" language impairment and children learning a second language. *Brain and Language* 109(2): 101-111.
- Kot, A. & Law, J. (1995). Intervention with preschool children with specific language impairments: A comparison of two different approaches to treatment. *Child Language Teaching and Therapy* 11(2): 144-162.
- Kouri, T. A. (2005). Lexical training through modeling and elicitation procedures with late talkers who have specific language impairment and developmental delays. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 48: 157-171.
- Kraft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1993). La séquence analytique. *Bulletin CILA* 57: 137-157.
- Lacheret-Dujour, A. (2007). Prosodie-discours: une interface à multiples facettes. *Nouveaux cahiers de linguistique française* 28: 7-40.
- Lacheret, A. (2011). La prosodie au cœur du verbal. *Rééducation Orthophonique* 246: 87-104.
- Lahey, M. & Edwards, J. (1996). Why do children with specific language impairment name pictures more slowly than their peers? *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 39: 1081-1098.
- Lahey, M. & Edwards, J. (1999). Naming errors of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 42: 195-205.

- Lancaster, G., Keusch, S., Levin, A., Pring, T. & Martin, S. (2010). Treating children with phonological problems: does an eclectic approach to therapy work? *International Journal of Language & Communication Disorders* 45(2): 174-181.
- Larrivé, P. (2005). Les voix de la polyphonie négative. In Bres, J., Haillet, P., Mellet, S., Nølle, H. & Rosier, L. e. (Eds.), *Dialogisme, polyphonie: approches linguistiques*. Bruxelles: de Boeck/Duculot: 313-322.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Layeh, M. & Edwards, J. (1996). Why do children with specific language impairment name pictures more slowly than their peers? *Journal of Speech and Hearing Research* 39(5): 1081-1098.
- Le Chanu, M. & Marcos, H. (1994). Father-child and mother-child speech: A perspective on parental roles. *European Journal of Psychology of Education* 9(1): 3-13.
- Le Maner-Idrissi, G., Rouxel, G., Pajon, C., Dardier, V., Gavornikova-Baligand, Z., Tan-Bescond, G. & Godey, B. (2009). Cochlear implant and lexical diversity development in deaf children: intra and interindividual differences. *Current Psychology Letters* 25(2): 1-13.
- Le Mené, M. (2014). A discursive approach of pre-nominal fillers production in adult-child interactions. *13<sup>th</sup> International Congress for the Study of Child Language IASCL 2014*. Amsterdam.
- Le Normand, M.-T. & Chevrie-Muller, C. (1989). Exploration de la production lexicale chez les enfants dysphasiques. *Rééducation Orthophonique* 27(159): 345-361.
- Le Normand, M.-T., Leonard, B. L. & McGregor, K. K. (1993). A cross-linguistic study of article use by children with specific language impairment. *European Journal of Disorders of Communication* 28(2): 153-163.
- Le Normand, M.-T., Moreno-Torres, I., Parris, C. & Dellatolas, G. (2013). How do children acquire early grammar and build multiword utterances? A corpus study of French children aged two to four. *Child Development* 84(2): 647-661.
- Le Normand, M.-T., Parris, C. & Cohen, H. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschoolers developmental and biosocial aspects. *Clinical Linguistics & Phonetics* 22(1): 47-58.
- Le Normand, M.-T., Veneziano, E., Scripzac, A. & Testagrossa, F. (2011). Conduites narratives et théorie de l'esprit chez des enfants dysphasiques: les effets de deux méthodes d'intervention. *A. N. A. E.* 112-113: 214-221.
- Leadholm, B. J. & Miller, J. F. (1992). *Language sample analysis: The Wisconsin guide*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Leahy, J. & Dodd, B. (1987). The development of disordered phonology: a case study. *Language and Cognitive processes* 2: 115-132.
- Lederlé, E. (2003). Un type d'étayage en rééducation orthophonique: émergence et développement de stratégies d'appropriation ou de réappropriation de l'écrit. *TRANEL* 38/39: 199-216.
- Lederlé, E. (2005). Une démarche cognitivo-langagière dans les troubles du développement du langage: le rôle des "entretiens-échanges langagiers" en situation d'intervention orthophonique ou logopédique. *TRANEL* 42: 189-205.
- Lee, L., Koenigsknecht, R. & Mulhern, S. (1975). *Interactive language development teaching: The clinical presentation of grammatical structure*. Evanston, III: Northwestern University Press.

- Leitao, S., Hogben, J. & Fletcher, J. (1997). Phonological processing skills in speech and language impaired children. *European Journal of Disorders of Communication* 32: 91-111.
- Leonard, B. L. (1975). Modeling as a clinical procedure in language training. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 6: 72-85.
- Leonard, B. L. (1981). An invited article facilitating linguistic skills in children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 2: 89-118.
- Leonard, B. L. (1998a). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Leonard, B. L. (1998b). The linguistic and communicative environment. In Leonard, B. L. (Ed.), *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: MIT Press: 163-176.
- Leonard, B. L. (2007). Processing limitations and the grammatical profile of children with specific language impairment. *Advances in Child Development and Behavior* 35: 139-171.
- Leonard, B. L., Camarata, M. S., Pawtowska, M., Brown, B. & Camarata, N. M. (2006). Tense and agreement morphemes in the speech of children with specific language impairment during intervention: Phase 2. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 49: 749-770.
- Leonard, B. L., McGregor, K. & Allen, G. (1992a). Grammatical morphology and speech perception in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* 35: 1076-1085.
- Leonard, B. L., Miller, C. & Gerber, E. (1999). Grammatical morphology and the lexicon in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 42(3): 678-689.
- Leonard, B. L., Nippold, M. A., Kail, R. & Hale, C. (1983). Picture naming in language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research* 26: 609-615.
- Leonard, L., Bortolini, U., Caselli, M. C., McGregor, K. & Sabbadini, L. (1992b). Morphological deficits in children with specific language impairment: the status of features in the underlying grammar. *Language Acquisition* 2: 151-179.
- Leonard, L., Camarata, L., Rowan, L. & Chapman, K. (1982). The communicative functions of lexical usage by language impaired children. *Applied Psycholinguistics* 3: 109-125.
- Leonard, L., Ellis Weismer, S., Miller, C., Francis, D., Tomblin, J. & Kail, R. (2007). Speed of processing, working memory and language impairment in children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 50(2): 408-428.
- Leonard, L., Sabbadini, L., Volterra, V. & Leonard, J. (1988). Some influences on the grammar English- and Italian-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 9: 39-57.
- Leonard, L. B. (1982). Phonological deficits in children with developmental language impairment. *Brain and Language* 16: 73-86.
- Leonard, L. B. (1986a). Conversational replies of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 29: 114-119.
- Leonard, L. B. (1986b). Conversational replies of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* 29: 114-119.
- Leonard, L. B. (1988). Lexical development and processing in specific language impairment. In Scheifelbusch, R. L. & Lloyd, L. L. (Eds.), *Language perspectives: Acquisition, retardation and intervention*. Austin, TX: Pro-Ed: 69-87.
- Leonard, L. B. (1997). *Children with specific language impairment*. Cambridge, Mass: Mit Press.

- Leonard, L. B. (2000). SLI Across Languages. In Leonard, L. B. (Ed.), *Children with specific language impairment*. Cambridge/London: The MIT Press: 89-117.
- Leonard, L. B., Bortolini, U., Caselli, M. C. & Sabbadini, L. (1993). The use of articles by Italian-speaking children with specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics* 7(1): 19-27.
- Leonard, L. B., Camarata, S. M. & Brown, B. (2004). Tense and agreement in the speech of children with specific language impairment: patterns of generalization through intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 47: 1363-1379.
- Leonard, L. B., Salameh, E.-K. & Hansson, K. (2001). Noun phrase morphology in Swedish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 22: 619-639.
- Leroy-Collombel, M. (2009). La reformulation dans les interactions adulte-enfant: une analyse longitudinale de 1;06 à 2;08 ans. *Cahiers de Praxématique* 52: 59-80.
- Leroy, M., Morgenstern, A. & Caët, S. (2010). L'auto-rectification chez l'enfant: internalisation et appropriation du langage. In Candea, M. & Mir-Samii, R. E. (Eds.), *La rectification à l'oral et à l'écrit*. Paris: Ophrys: 221-234.
- Lévy, A. & Zesiger, P. (2007). Trouble spécifique du langage avec ou sans difficultés de lecture: le déficit auditif fait-il la différence? *Rééducation Orthophonique* 230: 46-73.
- Lewis, C. & Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education* XVIII(2): 211-228.
- Leybaert, J., Van Reybroeck, M., Ponchaux, C. & Mousty, P. (2004). Dysphasie et développement de la sensibilité à la rime et au phonème. *Enfance* 56(1): 63-79.
- Lieberman, I. Y., Schankweiler, D., Fischer, F. W. & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology* 18(2): 201-212.
- Lieven, E. V. M. (1994). Crosslinguistic and cross-cultural aspects of language addressed to children. In Gallaway, C. & Richards, B. J. (Eds.), *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 56-73.
- Liles, B. Z. (1985a). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research* 28: 123-133.
- Liles, B. Z. (1985b). Production and comprehension of narrative discourse in normal and language disordered children. *Journal of Communication Disorders* 18: 409-427.
- Liles, B. Z. (1987). Episodic organization and cohesive conjunctions in narratives of children with and without language disorder. *Journal of Speech and Hearing Research* 30: 185-116.
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of literature. *Journal of Speech and Hearing Research* 36: 868-882.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T. & Tomasello, M. (2006). Twelve- and 18- months-olds point to provide information for others. *Journal of Cognition and Development* 7: 173-187.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. C. & Bhatia, T. K. (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press: 413-468.
- Luetke-Stahlman, B. (1993). Research-based language intervention strategies adapted for deaf and hard of hearing children. *American Annals of the Deaf* 138(5): 404-410.

- MacLeod, A., Sutton, A., Trudeau, N. & Thordardottir, E. (2011). The acquisition of consonants in Québécois French: A cross-sectional study of pre-school aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology* 13(2): 93-109.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, B. (2004). A multiple process solution to the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language* 21: 339-366.
- Magnusson, E. & Nauclér, K. (1989). The development of language and linguistic awareness in language disordered and normally speaking children as related to reading and spelling acquisition. *Praktisk Linguistik* 13: 13-30.
- Magnusson, E. & Nauclér, K. (1990). Reading and spelling in language-disordered children - linguistic and metalinguistic prerequisites: report on a longitudinal study. *Clinical Linguistics & Phonetics* 4: 49-61.
- Magnusson, E. & Nauclér, K. (1993). The development of linguistic awareness in language-disordered children. *First Language* 13: 93-111.
- Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluations: la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU* 13: 13-32.
- Maillart, C. (2006). Le bilan articulatoire et phonologique. In Piérart, B. & Estienne, F. (Eds.), *L'évaluation du langage et de la voix*. Paris: Editions Masson: 26-51.
- Maillart, C., Cazeneuve, J. & MacLeod, A. (2011a). Phonological representations in children with SLI: a study of French vowels. *12th International Congress for the Study of Child Language*. Montréal.
- Maillart, C. & Durieux, N. (2011). Une initiation à la méthodologie "Evidence-based Practice": Illustration à partir d'un cas clinique. In Maillart, C. & Schelstraete, M.-A. (Eds.), *Les dysphasies: de l'évaluation à la rééducation*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier-Masson:
- Maillart, C., Leclercq, P. & Quemart, P. (2012). La répétition de phrases comme aide au diagnostic des enfants dysphasiques. *Les entretiens de Bichat 2012*: 22-30.
- Maillart, C., Leroy, S., Quintin, E., Ranc, L., Derouaux, F., D'Harcour, E., Al Mounajjed, M., Caët, S., Leroy-Collombel, M. & Morgenstern, A. (2011b). Des interactions enrichies qui soutiennent le développement du langage: effets à court et moyen terme (6 mois) d'une guidance parentale logopédique. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* 112-113: 223-230.
- Maillart, C. & Parrisé, C. (2004). Les déficits phonologiques des enfants francophones ayant des troubles spécifiques de développement du langage. *Glossa* 89: 34-47.
- Maillart, C. & Parrisé, C. (2006). Phonological deficits in French speaking children with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders* 41(3): 253-274.
- Maillart, C., Parrisé, C. & Tommerdahl, J. (2012). F-LARSP: An adaptation of the LARSP language profile for French. *Clinical Linguistics & Phonetics* 26(2): 188-198.
- Maillart, C. & Schelstraete, M.-A. (2007). Evaluer la compréhension morphosyntaxique chez des enfants dysphasiques: le jugement de grammaticalité. *Rééducation Orthophonique* 230: 93-108.
- Maillart, C., Schelstraete, M.-A. & Hupet, M. (2004a). Les représentations phonologiques des enfants dysphasiques. *Enfance* 56(1): 46-62.

- Maillart, C., Schelstraete, M.-A. & Hupet, M. (2004b). Phonological representation in children with SLI: a study of french. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 47(1): 187-198.
- Maillart, C., Van Reybroeck, M. & Alegria, J. (2005). Représentations phonologiques et troubles de développement linguistique: théorie et évaluation. In Piérart, B. (Ed.), *Le langage de l'enfant: comment l'évaluer*. Bruxelles: De Boeck: 99-120.
- Major, E. M. & Bernhardt, H. (1998). Metaphonological skills of children with phonological disorders before and after phonological and metaphonological intervention. *International Journal of Language & Communication Disorders* 33(4): 413-444.
- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N. & Duran, P. (2004). *Lexical Diversity and Language Development. Quantification and Assesment*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Manolson, A. (1992). *It takes two to talk*. Toronto: Hanen Centre.
- Marchman, V. A. & Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language* 21: 339-366.
- Marcus, G. F. & Fisher, S. E. (2003). FOXP2 in focus: what can genes tell us about speech and language? *Trends in Cognitive Science* 7(6): 257-262.
- Matheny, N. & Paganos, J. M. (1978). Comparing the effects of articulation and syntax programs on syntax and articulation improvement. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 9: 57-61.
- Matthey, M. (1996/2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances exolingue*. Bern: Peter Lang.
- Maury-Rouan, C., Vion, R. & Bertrand, R. (2007). Voix de discours et positions du sujet. Dimensions énonciative et prosodiques. *Cahiers de Praxématique* 49: 133-158.
- McArthur, G. M. & Bishop, D. V. M. (2004). Which people with specific language impairment have auditory processing deficits? *Cognitive Neuropsychology* 21(1): 79-94.
- McArthur, M. P., Adamson, L. & Deckner, D. F. (2005). As stories become familiar: Mother-child conversations during shared reading. *Merril-Palmer Quarterly* 51(4): 389-411.
- McCarthy, R. & Warrington, E. K. (1984). A two-route model of speech production: evidence from aphasia. *Brain* 107: 49-70.
- McConachie, H. R. & Diggle, T. (2005). Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice* 13: 120-129.
- McGregor, K. K. (1994). Use of phonological information in a word-finding treatment for children. *Journal of Speech and Hearing Research* 37: 1381-1393.
- McGregor, K. K. (1997). The nature of word-finding errors of preschoolers with and without word-finding deficits. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 40: 1232-1244.
- McGregor, K. K. (2008). Gesture supports children's word learning. *International Journal of Speech-Language Pathology* 10(3): 112-117.
- McGregor, K. K. & Appel, A. (2002). On the relation between mental representation and naming in a child with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics* 16(1): 1-20.
- McGregor, K. K. & Leonard, B. L. (1989). Facilitating word-finding skills of language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 54: 141-147.

- McGregor, K. K. & Leonard, B. L. (1995). Intervention for word-finding deficits in children. In Fey, M. & Windsor, J. (Eds.), *Language intervention: preschool through the elementary years. Communication and Language series, vol. 5*. Baltimore: Paul H. Brookes: 85-105.
- McGregor, K. k., Newman, R. M., Reilly, R. M. & Capone, N. C. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 45: 998-1014.
- McGregor, K. K., Rohlfing, K. J., Bean, A. & Marschner, E. (2009). Gesture as a support for word learning: The case of under. *Journal of Child Language* 36: 807-828.
- McIntosh, B. & Dodd, B. (2009). Evaluation of core vocabulary intervention for treatment of inconsistent phonological disorder: three treatment case studies. *Child Language Teaching & Therapy* 25(1): 9-29.
- McKean, C., Letts, C. & Howard, D. (2013). Developmental change is key to understanding primary language impairment: The case of phonotactif probability and nonword repetition. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 56: 1579-1594.
- McKee, G., Malverne, D. & Richards, B. (2000). Measuring vocabulary diversity using dedicated software. *Literary and Linguistic Computing* 15: 323-337.
- McTear, M.-F. & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Mermoud, L. & de Weck, G. (1992). Etude clinique de la mimogestualité d'une enfant dysphasique. *Glossa* 32: 44-49.
- Merrison, S. & 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.
- Mertens, P. (2004). Le prosogramme: une transcription semi-automatique de la prosodie. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 30(1-3): 7-25.
- Merzenich, M. M., Jenkins, L., Johnston, P., Schreiner, C., Miller, S. L. & Tallal, P. (1996). Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training. *Science* 271: 77-81.
- Messer, D. & Dockrell, J. E. (2006). Children's naming and word-finding difficulties: descriptions and explanations. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 49: 309-324.
- Méthé, S. & Crago, M. (1996). Verb morphology in French children with specific language impairment. *Paper presented at the Symposium on Research in Child Language Disorder*. University of Wisconsin: Madison.
- Meunier, C. (2007). Phonétique acoustique. In Auzou, P., Rolland-Monnoury, V. & Pinto, S. (Eds.), *Les dysarthries*. Paris: Solal: 164-173.
- Mirak, J. & Rescorla, L. (1998). Phonetic skills and vocabulary size in late talkers: concurrent and predictive relationships. *Applied Psycholinguistics* 19: 1-17.
- Misès, R. & Quemada, N. (2002). *Classification internationale des maladies: CIM-10*. Vanves: Editions du CTNERHI.

- Mody, M., Studdert-Kennedy, M. & Brady, S. (1997). Speech perception deficits in poor readers: auditory processing or phonological coding? *Journal of Experimental Child Psychology* 64: 199-231.
- Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription. *Linx* 42: 131-146.
- Mondada, L. (2008). La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. In Biger, M. (Ed.), *Données orales, les enjeux de la transcription*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan: 78-110.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *AILE* 12: 147-174.
- Monfort, M. (1996). Données de la recherche et intervention langagière chez les enfants dysphasiques. *Glossa* (51): 36-43.
- Monfort, M. (2000). Dysphasie développementale chez l'enfant: commentaires à propos de l'évaluation et de l'intervention. *Glossa* 74(18-29).
- Monfort, M. (2007). Les objectifs de l'intervention langagière dans les troubles graves de l'acquisition du langage. *Rééducation Orthophonique* 230: 127-147.
- Montgomery, J. (2000a). Relation of working memory to off-line and real-time sentence processing in children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 21: 117-148.
- Montgomery, J. (2004). Sentence comprehension in children with specific language impairment: effects of input rate and phonological working memory. *International Journal of Language & Communication Disorders* 39: 115-133.
- Montgomery, J. (2006). Real-time language processing in school age children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders* 41: 275-291.
- Montgomery, J. & Leonard, B. L. (1998). Real-time inflectional processing by children with specific language impairment: Effects of phonetic substance. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 41: 1442-1443.
- Montgomery, J. W. (2000b). Verbal working memory and sentence comprehension in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43: 293-308.
- Montgomery, J. W. (2002). Examining the nature of lexical processing in children with specific language impairment: temporal processing or processing capacity deficit? *Applied Psycholinguistics* 23(447-470).
- Montgomery, J. W. (2003). Working memory and comprehension in children with specific language impairment: what we know so far *Journal of Communication Disorders* 36: 221 - 231.
- Moore, C. & Dunham, P. (1995). *Joint attention: its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob.
- Morais, J., Cary, J., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition* 7: 323-331.
- Morales, M., Mundy, P., Delgado, C. E. F., Yale, M., Messinger, D., Neal, R. & Schwartz, H. K. (2000). Responding to joint attention across the 6- to 24- month age period and early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(3): 283-298.
- Morel, M.-A. & Danon Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation, l'exemple du français*. Paris: Ophrys.

- Morgenstern, A. (2006). *Un Je en construction: genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant*. Paris: Ophrys.
- Morgenstern, A. (2008). Discours repris, discours emprunté, discours habité chez l'enfant entre 1 et 3 ans. *Revista do Gel* 4(2): 171-188.
- Morgenstern, A., Leroy-Collombel, M. & Caët, S. (2013). Self- and other-repairs in child-adult interaction at the intersection of pragmatic abilities and language acquisition. *Journal of Pragmatics* 56: 151-167.
- Morgenstern, A. & Parisse, C. (2007). Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. *Corpus* 6: 55-78.
- Morrison, J. A. & Shriberg, L. D. (1992). Articulation testing versus conversational speech sampling. *Journal of Speech and Hearing Research* 35(2): 259-273.
- Mulac, A. & Tomlinson, C. N. (1977). Generalization of an operant remediation program for syntax with language delayed children. *Journal of Communication Disorders* 10: 231-243.
- Murray, A. D., Johnson, J. & Peters, J. (1990). Fine-tuning of utterance length to preverbal infants: Effects on later language development. *Journal of Child Language* 17: 511-525.
- Muttiah, N., Georges, K. & Brackenbury, T. (2011). Clinical and Research Perspectives on Nonspeech Oral Motor Treatments and Evidence-Based Practice. *American Journal of Speech-Language Pathology* 20(1): 47-59.
- Naigles, L. & Hoff-Ginsberg, E. (1998). Why are some verbs learned before others? *Journal of Child Language* 25: 95-120.
- Nash, M. & Donaldson, M. L. (2005). Word learning in children with vocabulary deficits. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 48: 439-458.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Language Development* 38(1-2, serial No.149): 1-135.
- Nelson, K., Bouvillian, J., Denninger, M. S., Kaplan, B. J. & Baker, N. D. (1984). Maternal input adjustments as related to children's linguistic advances and to language acquisition theories. In Pelligrini, A. & Yawkey, T. (Eds.), *The development of oral and written language in social contexts*. 31-56.
- Nelson, K. & Gruendel, J. (1986). Children's scripts. In Nelson, K. (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: LEA: 21-46.
- Nelson, K., Welsh, J., Camarata, M. S., Butkovsky, L. & Camarata, M. (1995). Available input for language-impaired children and younger children of matched language levels. *First Language* 15: 001-017.
- Nelson, K. E., Camarata, S. M., Welsh, J., Butkovsky, L. & Camarata, M. (1996). Effects of Imitative and Conversational Recasting Treatment on the Acquisition of Grammar in children With Specific Language Impairment and Younger Language-Normal Children. *Journal of Speech and Hearing Research* 39: 850-859.
- Nelson, K. E., Welsh, J., Camarata, S., Heimann, S. & Tjus, T. (2001). A rare event transactional dynamic model of tricky mix conditions contributing to language acquisition and varied communicative delays. In Nelson, K. E., Aksu-Koc, A. & Johnson, C. E. E. (Eds.), *Children's language: Interactional contributions to language development, Vol. 11*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum: 165-195.
- Nevo, I. & Slonim-Nevo, V. (2011). The myth of evidence-based practice: Towards evidence-informed practice. *British Journal of Social Work* 41: 1176-1197.

- Newbury, D. F., Bonora, E., Lamb, J. A., Fisher, S. E., *et al.* (2002). FOXP2 is not a major susceptibility gene for autism or specific language impairment. *American Journal of Human Genetics* 70(5): 1318-1327.
- Newport, E. L., Gleitman, H. & Gleitman, L. R. (1977). Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In Snow, C. E. & Ferguson, C. A. (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 109-149.
- Ninio, A. & Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language* 5: 1-15.
- Ninio, A. & Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder: Westview Press.
- Norris, J. A. & Bruning, R. H. (1988). Cohesion in the narratives of good and poor readers. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 53: 416-424.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50: 417-528.
- Norrix, L. W., Plante, E., Vance, R. & Boliek, C. A. (2007). Auditory-visual integration for speech by children with and without specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 50: 1639-1651.
- Ochs, E. (1975). Making it last: Repetition in children's discourse. *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*: 279-294.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In Ochs, E. & Schieffelin, B. (Eds.), *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press: 43-72.
- Ochs, E. (1985). Variation and error: a sociolinguistic approach to language acquisition in Samoa. In Slobin, D. I. (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum: 783-838.
- Oetting, J. (1999). Children with SLI make use of argument structure cues to learn verbs. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 42: 1261-1274.
- Oetting, J. B. & Rice, L. M. (1993). Plural acquisition in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* 36(6): 1241-1253.
- Oetting, J. B., Rice, M. L. & Swank, L. (1995). Quick incidental learning (QUIL) of words by school-age children with and without SLI. *Journal of Speech and Hearing Research* 38(2): 434-445.
- Olofsson, A. & Lundberg, I. (1983). Can phonemic awareness be trained in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology* 24: 35-44.
- Oono, I. P., Honey, E. J. & McConachie, H. R. (2013). Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders (ASD). *The Cochrane Database of Systematic Reviews* 8(6): 2380-2479.
- Oshimate-Takane, Y., Goodz, E. & Derevenski, J. L. (1996). Birth order effects on early language: do second born children learn from overheard speech? *Child Development* 67(621-634).
- Owen, A. J. & Leonard, B. L. (2002). Lexical Diversity in the Spontaneous Speech of Children With Specific Language Impairment: Application of D. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 45: 927-937.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D. & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development* 76(4): 763-782.

- Pankratz, M. E., Plante, E., Vance, R. & Insalaco, D. M. (2007). The diagnostic and predictive validity of the Renfrew bus story. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 38: 390-399.
- Paradis, J. & Crago, M. (2000). Tense and temporality: A comparison between children learning a second language and children with SLI. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 43: 834-847.
- Paradis, J. & Crago, M. (2001). The morphosyntax of specific language impairment in French : an extended optional default account. *Language Acquisition* 9(4): 264-300.
- Paradis, J. & Crago, M. (2004). Comparing L2 and SLI grammars in French: Focus on DP. In Prévost, P. & Paradis, J. (Eds.), *The Acquisition of French in Different Contexts: Focus on Functional Categories*. Amsterdam: Benjamins: 89-108.
- Paradis, J., Crago, M. & Genesee, F. (2003). Object clitics as clinical marker of SLI in french: Evidence from french-english bilingual children. *Proceedings for the Annual Boston University Conference on Language Development* 27: 638-649.
- Paradis, J., Crago, M. & Genesee, F. (2007). Domain-specific versus domain-general theories of the deficit in SLI: Object pronoun acquisition by French-English bilingual children. *Language Acquisition* 13: 33-62.
- Parisse, C. & Le Normand, M.-T. (2000a). Automatic disambiguation of morphosyntax in spoken language corpora. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers* 32: 468-481.
- Parisse, C. & Le Normand, M.-T. (2000b). How children build their morphosyntax: the case of French. *Journal of Child Language* 27(2): 267-292.
- Parisse, C. & Le Normand, M.-T. (2002). Production of lexical categories in French with SLI and in normally developing children matched for MLU. *Brain and Cognition* 48: 490-494.
- Parisse, C. & Le Normand, M.-T. (2007). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa* 97: 10-30.
- Parisse, C. & Maillart, C. (2004a). Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage : données francophones. *Enfance* 1: 20-35.
- Parisse, C. & Maillart, C. (2004b). Les déficits phonologiques des enfants francophones ayant des troubles spécifiques de développement du langage. *Glossa* 89: 34-47.
- Parisse, C. & Maillart, C. (2007). Phonology and syntax in French children with SLI: A longitudinal study. *Clinical Linguistics & Phonetics* 21(11-12): 945-951.
- Parisse, C. & Maillart, C. (2010). Nouvelles propositions pour la recherche et l'évaluation du langage chez les enfants dysphasiques. In Gruaz, C. & Jacquet-Pfau, C. E. (Eds.), *Autour du mot: pratiques et compétences*. Limoges: Lambert-Lucas: 201-222.
- Parisse, C. & Maillart, C. (2013). Les troubles du développement de la morphosyntaxe: déficit linguistique ou conséquence de troubles non spécifique du langage? *Information grammaticale* 138: 4-8.
- Parisse, C., Maillart, C. & Tommerdahl, J. (2012). F-LARSP: A computerized tool for measuring morphosyntactic abilities in French. . In Ball, M. J., Crystal, D. & Fletcher, P. E. (Eds.), *Assessing grammar - The Languages of LARSP*. Bristol: Multilingual Matters: 230-244.
- Parisse, C. & Mollier, R. (2008). Le déficit de mémoire de travail chez les enfants dysphasiques est-il ou non spécifique du langage? In Durand, J., Habert, B. & Laks, B. (Eds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF08*. Paris: Institut de Linguistique Française:

- Pascoe, M., Stackhouse, J. & Wells, B. (2005). Phonological therapy within a psycholinguistic framework: Promoting change in a child with persisting speech difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders* 40(2): 189-220.
- Paul, R. (1995). *Language disorders from infancy through adolescence: assessment and intervention*. St-Louis: Mosby.
- Paul, R. & Elwood, T. (1991). Maternal Linguistic Input to Toddlers With Slow Expressive Language Development. *Journal of Speech and Hearing Research* 34: 982-988.
- Paul, R. & Jennings, P. (1992). Phonological behaviors in toddlers with slow expressive language development. *Journal of Speech and Hearing Research* 35: 99-107.
- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée* 84: 9-45.
- Pescheux, M. (2007). *Analyse de pratique enseignante en FLE/S, Mémento pour une ergonomie didactique en Français Langue Etrangère*. Paris: L'Harmattan.
- Peters, A. (2001). Filler syllables: what is their status in emerging grammar? *Journal of Child Language* 28: 229-242.
- Peters, A. M. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L. & Gillam, R. B. (2014). Systematic individualized narrative intervention on the personal narratives of children with autism. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 45: 67-86.
- Peterson, D. B. (2011). A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly* 32(4): 207-220.
- Peterson, G. & Sherrod, K. (1982). Relationship of maternal language to language development and delay in children. *American Journal of Mental Deficiency* 86: 391-398.
- Petinou, K. & Okalidou, A. (2006). Speech patterns in Cypriot-Greek late talkers. *Applied Psycholinguistics* 27: 335-353.
- Pharr, A. B., Ratner, N. B. & Rescorla, L. (2000). Syllable structure development of toddlers with expressive specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 21: 429-449.
- Philips, J. R. (1973). Syntax and vocabulary of mother's speech to young children. Age and sex comparisons. *Child Development* 44: 182-185.
- Piaget, J. (1923/1966). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Piérart, B. (1990). Retard de langage et caractéristiques du langage maternel. *TRANEL* 16: 163-175.
- Piérart, B. (2004a). Introduction. Les dysphasies chez l'enfant: un développement en délai ou une construction langagière différente? *Enfance* 56(1): 5-19.
- Piérart, B. (2004b). Sémantique lexicale dans le syndrome phonologique syntaxique: données d'observation francophones. *Enfance* 56(1): 80-90.
- Piérart, B. & Harmegines, B. (1993). Dysphasie simple de l'enfant et langage de la mère. *L'année psychologique* 93: 227-268.
- Piérart, B. & Leclercq, A. (2005). Le langage modulé des mères d'enfants dysphasiques. *TRANEL* 42: 33-51.
- Pine, J. M. (1994a). The language of primary caregivers. In Gallaway, C. & Richards, B. J. (Eds.), *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 15-37.

- Pine, J. M. (1994b). Referential style and maternal directiveness: different measures yield different results. *Applied Psycholinguistics* 15: 135-148.
- Pizzioli, F. & Schelstraete, M.-A. (2011). Children with specific language impairment: The effect of argument-structure complexity on auditory sentence comprehension. *Clinical Linguistics & Phonetics* 25(1): 1-22.
- Plaza, M. & Le Normand, M.-T. (1996). Singular personal pronoun use: A comparative study of children with specific language impairment and normally French-speaking children. *Clinical Linguistics & Phonetics* 10(4): 299-310.
- Pokorni, J. L., Worthington, C. K. & Jamison, P. J. (2004). Phonological awareness intervention: a comparison of three programs- FastForWord, Earobics, and LIPS. *Journal of Educational Research* 97(147-157).
- Proctor-Williams, K. (2009). Dosage and distribution in morphosyntax intervention. *Topics in Language Disorders* 29(4): 294-311.
- Proctor-Williams, K. & Fey, M. E. (2007). Recast density and acquisition of novel irregular past tense verbs. *Journal of Speech, Language, and Hearing Disorders* 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.
- Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation exolingue. In Gaonac'h, D. (Ed.), *Le français dans le monde. Recherches et applications. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris: Hachette: 81-88.
- Py, B. (1995). Interaction exolingue et processus d'acquisition. *Cahiers de l'ILSL* 7: 159-175.
- Py, B. (1996). Apprendre une langue dans l'interaction verbale. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée* 63: 11-23.
- Py, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *AILE* 12: 77-97.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Radford, J. & Tarplee, C. (2000). The management of conversational topic by a ten year old child with pragmatic difficulties. *Clinical Linguistics & Phonetics* 14(5): 387-403.
- Radford, L. (2000). Signs and meaning in students' emergent algebraic thinking: a semiotic analysis. *Educational Studies in Mathematics* 42: 237-268.
- Rapin, I. & Allen, D. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. In Kirk, U. (Ed.), *Neuropsychology of language, reading, and spelling*. New York: Academic: 155-184.
- Rescorla, L. & Fechnay, T. (1996). Mother-child synchrony and communicative-reciprocity in late-talking toddlers. *Journal of Speech and Hearing Research* 39: 200-208.
- Rescorla, L. & Ratner, N. B. (1996). Phonetic profiles of toddlers with specific expressive language impairment (SLI-E). *Journal of Speech and Hearing Research* 39: 153-165.
- Rezzonico, S., Bernasconi, M. & de Weck, G. (2013). The influence of discursive features on subject omission in children with SLI. *Communication au Colloque International Acquisition des Expressions Référentielles: perspectives croisées*. Paris, 25-26 octobre 2013.

- Rezzonico, S., de Weck, G., Salazar Orvig, A., Da Silva, C. & Rahmati, S. (2014). Maternal recasts and activity variations: a comparison of mother-child dyads involving children with and without SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics* 28(4): 223-240.
- Rice, M., Buhr, J. & Oetting, J. (1992). Specific-language-impaired children's quick incidental learning (QUIL) of words: The effect of a pause. *Journal of Speech and Hearing Research* 35: 1040-1048.
- Rice, M., Cleave, P. & Oetting, J. (2000). Use of syntactic cues in lexical acquisition by children with SLI. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 43: 582-595.
- Rice, M., Oetting, J., Marquis, J., Bode, J. & Pae, S. (1994). Frequency of input effects on SLI children's word comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research* 37(1): 106-122.
- Rice, M., Wexler, K. & Hershberger, S. (1998). Tense over time: The longitudinal course of tense acquisition in children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 41: 1412-1431.
- Rice, M. L. (1990). Preschooler's QUIL: Quick incidental learning of words. In Conti-Ramsden, G. & Snow, C. (Eds.), *Children's language (Vol. 7)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.: 171-196.
- Rice, M. L. (1991). Children with specific language impairment: Towards a model of teachability. In Krasnegor, A., Rumbaugh, R. L., Scheifelbusch, R. L. & Studdert-Kennedy, M. (Eds.), *Biological and behavioral determinants of language development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 447-480.
- Rice, M. L. & Bode, J. (1993). GAPS in the verb lexicons of children with specific language impairment. *First Language* 13: 113-131.
- Rice, M. L., Buhr, J. C. & Nemeth, M. (1990). Fast mapping word learning abilities of language delayed preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 55: 33-42.
- Rice, M. L., Redmond, S. M. & Hoffman, L. (2006). Mean length of utterance in children with specific language impairment and in younger control children shows concurrent validity and stable parallel Growth trajectories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49: 793-808.
- Rice, M. L., Sell, M. A. & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech- and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research* 34: 1299-1307.
- Rice, M. L. & Wexler, K. (1996). Toward tense as a clinical marker of specific language impairment in English-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research* 39: 1239-1257.
- Rice, M. L., Wexler, K. & Cleave, P. L. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech and Hearing Research* 38(4): 850-863.
- Rice, M. L., Wexler, K. & Redmond, S. M. (1999). Grammaticality Judgments of extended optional infinitive grammar: evidence from English speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 42: 943-961.
- Riches, N. G., Tomasello, M. & Conti-Ramsden, G. (2005). Verb learning in children with SLI: frequency and spacing effects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48: 1397-1411.
- Robertson, S. B. & Ellis Weismer, S. (1999). Effects of treatment on linguistic and social skills in toddlers with delayed language development. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 42: 1234-1248.
- Roddam, H. & Skeat, J. (2010). *Embedding evidence-based practice in speech and language therapy: International examples*. Chichester: Wiley-Blackwell.

- Rodi, M. (2005). Jeu symbolique en thérapie logopédique: un exemple d'analyse. *Langage & Pratiques* 35: 32-49.
- Rodi, M. (2007). Le jeu en situation de thérapie logopédique: comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels. *TRANEL* 46: 33-50.
- Rodi, M. (2011). Interactions logopédiste-enfant: Comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels dans une situation de jeu symbolique? *Glossa* 110: 49-68.
- Rodi, M. (2013). *Interaction logopédiste-enfant: Comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels?* Thèse de doctorat. Manuscrit non publié, Université de Neuchâtel.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M. & Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In Brougère, G. & Vandenbroeck, M. (Eds.), *Repenser l'éducation des enfants aux pratiques quotidiennes*. Bruxelles: Peter Lang: 103-138.
- Rollins, P. R. & Snow, C. E. (1998). Shared attention and grammatical development in typical children and children with autism. *Journal of Child Language* 25(3): 653-673.
- Rondal, J. A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles: Mardaga.
- Rondal, J. A. (1989). Langage oral. In Rondal, J. A. & Seron, X. (Eds.), *Troubles du langage: diagnostic et rééducation*. Bruxelles - Liège: Mardaga: 375-411.
- Rondal, J. A. (1997). *L'évaluation du langage*. Sprimont (Belgique): Mardaga.
- Rondal, J. A. (1998). Pour une évaluation intégrative du langage oral. *Rééducation Orthophonique* 36(196): 59-66.
- Rondal, J. A., Bachelet, J.-F. & Pérée, F. (1985). Analyse du langage et des interactions verbales adulte-enfant. *Bulletin d'Audiophonologie de l'Université de Franche-Comté* (5-6): 507-536.
- Rondal, J. A. & Seron, X. (1999). *Troubles du langage: bases diagnostiques et rééducation*. Bruxelles: Mardaga.
- Rosat, M.-C. (1998). Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux. *TRANEL* 29: 29-47.
- Rosat, M.-C. (2005). Pour une délimitation de cadres d'activités ludiques en guidance interactive. *Langage & Pratiques* 35: 90-101.
- Rossi, C. & Morgenstern, A. (2008). Outils et méthodes de recherche en acquisition du langage: de la complémentarité entre statistiques et analyse linguistique. In Heiden, S. & Pincemin, B. (Eds.), Lyon: Presses Universitaires de Lyon: 1035-1045.
- Rossi, M. (1999). *L'intonation, le système du français*. Paris: Ophrys.
- Roulet-Amiot, L. & Jakubowicz, C. (2006). Production and perception of gender agreement in French SLI. *International Journal of Speech-Language Pathology* 8(4): 335-346.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubbattel, C. & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- Roulet, L. (2007). L'accord grammatical de genre dans la dysphasie de développement. *Psychologie française* 52(1): 55-70.

- Rowland, C. F. & Pine, J. M. (2000). Subject-auxiliary inversion errors and wh-question acquisition: What children do know? *Journal of Child Language* 27: 157-181.
- Roy, P. & Chiat, S. (2013). Teasing apart disadvantage from disorder: the case of poor language. In Marshall, C. R. & (Ed.) (Eds.), *Current issues in developmental disorders*. Hove: Psychology Press: 125-150.
- Royle, P. & Stine, I. (2013). The French noun phrase in preschool children with SLI: morphosyntactic and error analyses. *Journal of Child Language* 40(5): 945-970.
- Royle, P. & Thordadottir, E. (2008). Elicitation of the passé composé in French preschoolers with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 29(3): 341-365.
- Royle, P., Toupin, J., Bourguignon, N., Trudeau, N. & Valois, D. (2010). Déficit de l'accord dans le syntagme nominal chez les jeunes francophones avec un trouble spécifique du langage. *SPECTRUM* 2: 1-18.
- Rubenstein, H., Garfield, L. & Milliken, J. A. (1970). Homographic entries in the internal lexicon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 9: 487-494.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. C., Muir Gray, J. A., Haynes, R. B. & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *BMJ* 312: 71-72.
- 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.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50(4): 696-735.
- Salazar Orvig, A. (1986). *Stratégies langagières de patients psychotiques dans le dialogue et le monologue*. Thèse de doctorat Nouveau Régime sous la direction de M. le Professeur F. François, Université Paris V.
- Salazar Orvig, A. (2000). La reprise aux sources de la construction discursive. *Langages* 140: 68-91.
- Salazar Orvig, A. (2005). Les facettes du dialogisme. In Haillet, P. P. & Karmaoui, G. d. (Eds.), *Regards sur l'héritage de Mikhaïl Bakhtine*. Amiens: Encreage:
- Salazar Orvig, A. (2008). La notion de déplacement dans une approche dialogique du dialogue. In Delamotte-Legrand, R., Hudelot, C. & Salazar Orvig, A. (Eds.), *Dialogues, mouvements discursifs, significations*. Louvain: E.M.E & InterCommunications: 16-29.
- Salazar Orvig, A. & de Weck, G. (2008). Profils dialogiques de dyades mère-enfant avec et sans troubles du langage. *TRANEL* 49: 45-67.
- Salazar Orvig, A. & de Weck, G. (2013). L'étude des pronoms à l'interface de la grammaire et de la pragmatique: l'exemple de la dysphasie. *L'Information Grammaticale* 138: 9-18.
- Salazar Orvig, A. & Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société* 123(1): 37-52.
- Salazar Orvig, A. & Grossen, M. (2011). La co-construction: une facette du dialogisme? *Actes du colloque international Dialogisme: langue, discours (8-10 septembre 2010)*. Montpellier: mis en ligne le 10 juillet 2011, consulté le 8 août 2011, <http://www.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>: 1-9
- Sanchez, M., Magnan, A. & Ecalle, J. (2007). Habiletés phonologiques chez des enfants dysphasiques de GS et CP: étude comparative avec des enfants au développement langagier normal. *Psychologie française* 52: 41-54.

- Saujat, F. (2001). Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience: du travail de chacun au travail de tour et retour. *Education permanente* 146: 87-98.
- Saxton, M. (1997). The Contrast Theory of negative input. *Journal of Child Language* 24(1): 139-161.
- Saxton, M. (2000). Negative evidence and negative feedback: immediate effects on the grammaticality of child speech. *First Language* 20(3): 221-252.
- Saxton, M. (2005). "Recast" in a new light : insights for practice from typical language studies. *Child Language Teaching and Therapy* 21(1): 23-38.
- Saxton, M., Kulcsar, B., Marshall, G. & Rupra, M. (1998). Longer-term effects of corrective input: an experimental approach. *Journal of Child Language* 25: 701-721.
- Scarborough, H. S., Rescorla, L., Tager-Flusberg, H., Fowler, A. E. & Sudhalter, V. (1991). The relation of utterance length to grammatical complexity in normal and language-disordered groups. *Applied Psycholinguistics* 12(1): 23-45.
- Scarborough, H. S. & Wyckoff, J. (1986). Mother, I'd still rather do it myself: some further non-effects of 'motherese'. *Journal of Child Language* 13: 431-437.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *semiotica* 8(3): 289-327.
- Schegloff, E. A., Sacks, H. & Jefferson, G. (1977). The preference for self correction in the organisation of repair in conversation. *Language* 53(2): 361-382.
- Schelleter, C. & Leinonen, E. (2003). Normal and Language-impaired children's use of reference: syntactic versus pragmatic processing. *Clinical Linguistics & Phonetics* 17(4-5): 335-343.
- Schelstraete, M.-A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant. Interventions et indications cliniques*. Issy les Moulineaux: Elsevier Masson.
- Schelstraete, M.-A., Maillart, C. & Jamart, A. C. (2004). Les troubles phonologiques: cadre théorique, diagnostic et traitement. In Schelstraete, M.-A. & Noël, M. P. (Eds.), *Les troubles du langage et du calcul chez l'enfant: une approche psycholinguistique et neuropsychologique*. Cortil-Wodon: Editions Modulaires Européennes: 81-112.
- Schieffelin, B. (1985). The acquisition of Kaluli. In Slobin, D. I. (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, vol. 1*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum: 525-593.
- Schieffelin, B. & Ochs, E. (1983). A cultural perspective on the transition from prelinguistic to linguistic communication. In Golinkoff, R. M. (Ed.), *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates: 115-131.
- Schmerse, D., Lieven, E. & Tomasello, M. (2013). Error patterns in young German children's wh-questions. *Journal of Child Language* 40(3): 656-671.
- Schuele, C. M. & Dykes, J. C. (2005). Complex syntax acquisition : A longitudinal case study of a child with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics* 19(4): 295-318.
- Schuele, C. M. & Nicholls, L. M. (2000). Relative clauses: evidence of continued linguistic vulnerability in children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics* 14(8): 563-585.
- Schuele, C. M. & Tolbert, L. (2001). Omissions of obligatory relative markers in children with specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics* 15(4): 257-274.
- Schwartz, R., Leonard, L., Folger, M. K. & Wilcox, M. J. (1980). Early phonological behavior in normal-speaking and language disordered children: Evidence for a synergistic view of linguistic disorders. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 45: 357-377.

- Schwartz, R. G. (2009). Specific language impairment. In Schwartz, R. G. (Ed.), *Handbook of child language disorders*. New York: Psychology Press: 3-43.
- Schwartz, R. G. & Leonard, B. L. (1982). Do children pick and choose? an examination of phonological selection and avoidance in early lexical acquisition. *Journal of Child Language* 9: 319-336.
- Schwartz, R. G., Leonard, L. B., Messick, C. & Chapman, K. (1987). The acquisition of object names in children with specific language impairment: Action context and word extension. *Applied Psycholinguistics* 8(3): 233-244.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Paris: éditeurs des sciences et des arts.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1982 (1979)). *Sens et expression. Etudes de théorie des actes de langage*. Paris: Editions de Minuit.
- Sénéchal, M., Cornell, E. H. & Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Education Research Quarterly* 10: 317-337.
- Shatz, M. & Gelman, R. (1973). The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Language Development* 38(5): 1-38.
- Shimpi, P. M., Fedewa, A. & Hans, S. (2012). Social and linguistic input in low-income African American mother-child dyads from 1 month through 2 years: Relations to vocabulary development. *Applied Psycholinguistics* 33: 781-798.
- Shimpi, P. M. & Huttenlocher, J. (2007). Redirective labels and early vocabulary development. *Journal of Child Language* 34: 845-859.
- Shneidman, L. A. & Goldin-Meadow, S. (2012a). Language input and acquisition in a Mayan village: how important is directed speech? *Developmental Science* 15(5): 659-673.
- Shneidman, L. A. & Goldin-Meadow, S. (2012b). Mayan and U.S. caregivers simplify speech to children. *Proceedings of the 36<sup>th</sup> annual Boston University Conference on Language Development*. Summerville, MA: Cascadilla Press.
- Shriberg, L. D. (1984). Five types of developmental phonological disorders. *Clinics in Communication Disorders* 4: 38-53.
- Shriberg, L. D., Austin, D., Lewis, B. A., McSweeney, J. L. & Wilson, D. L. (1997). The percentage of consonants correct (PCC) metric: Extensions and reliability data. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 40(4): 708-722.
- Shriberg, L. D. & Kwiatkowski, J. (1982). Phonological Disorders III: A procedure for assessing severity of involvement. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 47(3): 256-270.
- Shriberg, L. D. & Kwiatkowski, J. (1988). A follow-up study of children with phonologic disorders of unknown origin. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 53: 144-156.
- Shulman, C. & Guberman, A. (2007). Acquisition of verb meaning through syntactic cues: a comparison of children with autism, children with specific language impairment (SLI) and children with typical language development (TLD). *Journal of Child Language* 34: 411-423.

- Silva, P. A., McGee, R. & Williams, S. M. (1983). Developmental language delay from 3 to 7 years and its significance for low intelligence and reading difficulties at age 7. *Developmental Medicine and Child Neurology* 25: 783-793.
- Simon-Cerejido, G. & Guitérrez-Clellen, V. (2007). Spontaneous language markers of Spanish language impairment. *Applied Psycholinguistics* 28: 317-339.
- Sinclair, A. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Singer, M. A. & Goldin-Meadow, S. (2005). Children lean when their teacher's gestures and speech differ. *Psychological Science* 16(2): 85-89.
- Skeat, J. & Roddam, H. (2010). What are the barriers to EBP in speech and language therapy? In Roddam, H. & Skeat, J. (Eds.), *Embedding evidence-based practice in speech and language therapy: International examples*. Chichester: Wiley-Blackwell: 16-24.
- Smith-Lock, K. M., Leitaó, S., Lambert, L. & Nickels, L. (2013a). Effective intervention for expressive grammar in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders* 48(3): 265-282.
- Smith-Lock, K. M., Leitaó, S., Lambert, L., Prior, P., Dunn, A., Cronje, J., Newhouse, S. & Nickels, L. (2013b). Daily or weekly? The role of treatment frequency in the effectiveness of grammar treatment for children with specific language impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology* 15(3): 255-267.
- Snow, C. (1972). Mother's speech to children learning language. *Child Development* 43: 549-565.
- Snow, C. (1977). Mother's speech research: From input to interaction. In Snow, C. & Ferguson, C. A. (Eds.), *Talking to children: Language input and acquisition*. New York: Cambridge University Press: 31-51.
- Snow, C. (1995). Issues in the study of input. Finetuning, universality, individual and developmental differences and necessary causes. In Fletcher, P. & MacWhinney, B. (Eds.), *The handbook of Child Language*. Cambridge (Mass): Blackwell: 180-193.
- Snow, C. E., Arlman-Rupp, A., Hassing, Y., Jobse, J., Joosten, J. & Vorster, J. (1976). Mothers' speech in three social classes. *Journal of Psycholinguistic Research* 5: 1-20.
- Snow, C. E. & Ferguson, C. A. (1977). *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge; London: Cambridge University Press.
- Snow, C. E. & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language* 10: 551-569.
- Snow, C. E., Perlmann, R. & Nathan, D. C. (1987). Why routines are different: Toward a multiple-factors model of the relation between input and language acquisition. In Nelson, K. & Van Kleeck, A. (Eds.), *Children's language (Vol.6)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 65-97.
- Snow, C. E., van Eeden, R. & Muysken, P. (1981). The interactional origins of foreigner talk: Municipal employees and foreign workers. *International Journal of the Sociology of Language* 28: 81-91.
- So, L. K. H. & Dodd, B. (1994). Phonologically disordered Cantonese-speaking children. *Clinical Linguistics & Phonetics* 8: 235-255.
- Soderstrom, M. (2007). Beyond babytalk: re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants. *Developmental Review* 27(4): 501-532.

- Song, L., Spier, E. T. & Tamis-LeMonda, C. S. (2013). Reciprocal influences between maternal language and children's language and cognitive development in low-income families. *Journal of Child Language* 40: 1-22.
- Sorsby, A. & Martlew, M. (1991). Representation demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: picture book reading and a modelling task. *Journal of Child Language* 18: 373-395.
- Spek, B., Wieringa-de Waard, M., Lucas, C. & van Dijk, N. (2013). Teaching evidence-based practice (EBP) to speech–language therapy students: are students competent and confident EBP users? *International Journal of Language & Communication Disorders* 48(4): 444-452.
- Spencer, T. D., Peterson, D. B., Slocum, T. A. & Allen, M. M. (2014). Large group narrative intervention in head start preschools: Implications for response to intervention. *Journal of Early Childhood Research* XX(X): 1-22.
- Spencer, T. D. & Slocum, T. A. (2010). The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention* 32(3): 178-199.
- Spinelli-Jullien, N. (2006). L'approche multimodale dans l'apprentissage de l'anglais L2 précoce à l'école primaire. *Skholé* 1(81-90).
- Stackhouse, J. & Wells, B. (1997). *Children's speech and literacy difficulties*. London: Whurr.
- Stark, R. & Montgomery, J. (1995). Sentence processing in language-impaired children under conditions of filtering and time compression. *Applied Psycholinguistics* 16: 137-154.
- Steele, S. C. & Mills, M. (2011). Vocabulary intervention for school-age children with language impairment: A review of evidence and good practice. *Child Language Teaching & Therapy* 27(3): 354-370.
- Stoel-Gammon, C. (1991). Normal and disordered phonology in two-years-olds. *Topics in Language Disorders* 11(4): 21-32.
- Stokes, S. F. & Fletcher, P. (2000). Lexical diversity and productivity in Cantonese-speaking children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders* 35: 527-541.
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of learning disabilities* 31: 344-364.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B. & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 41: 407-418.
- Strapp, C. M. & Federico, A. (2000). Imitations and repetitions: what do children say following recasts. *First Language* 20(3): 273-290.
- Strapp, M., Bleakney, D., Helmick, A. & Tonkovich, H. (2008). Developmental differences in the effects of negative and positive evidence. *First Language* 28(1): 35-53.
- Strong, G. K., Torgerson, C. J., Torgerson, D. & Hulme, C. (2011). A systematic meta-analytic review of evidence for the effectiveness of the 'Fast For Word' language intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 52(3): 224-235.
- Sussman, J. (1993). Perception of formant transition cues to place of articulation in children with language impairments. *Journal of Speech and Hearing Research* 36: 1286-1299.

- Swanson, L. A., Fey, M. E., Mills, C. E. & Hood, L. S. (2005). Use of narrative-based language intervention with children who have specific language impairment. *American Journal of Speech and Language Pathology* 14: 131-143.
- Swartz, R. G. & Terrell, B. Y. (1983). The role of input frequency in lexical acquisition. *Journal of Child Language* 10: 57-64.
- Swisher, L., Restrepo, M. A., Plante, E. & Lowell, S. (1995). Effect of implicit and explicit 'rule' presentation on bound-morpheme generalization in specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* 38: 168-173.
- Sylvestre, A., Cronk, C., Dt-Cyr Tribble, D. & Payette, H. (2002). Vers un modèle écologique de l'intervention orthophonique auprès des enfants. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* 26(4).
- Sylvestre de Sacy, C. (1965). *Bien lire et aimer lire*. Paris: Editions sociales françaises.
- Tallal, P. (2000). Experimental studies of language learning impairments: From research to remediation. In Bishop, D. V. M. & Leonard, B. L. (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove: Psychology Press: 131-155.
- Tallal, P. (2003). Language learning disabilities: integrating research approaches. *Current Directions in Psychological Science* 271: 81-84.
- Tallal, P. & Benasich, A. A. (2002). Developmental language learning impairments. *Development and Psychopathology* 14: 559-579.
- Tallal, P., Dukette, D. & Curtiss, S. (1989). Behavioral/emotional profiles of preschool language impaired children. *Development and Psychopathology* 1: 51-67.
- Tallal, P., Miller, S. L., Bedi, G., Jenkins, W. M. & Merzenich, M. M. (1996). Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech. *Science* 271: 81-84.
- Tallal, P. & Newcombe, F. (1978). Impairment of auditory perception and language comprehension in dysphasia. *Brain and Language* 5: 13-24.
- Tallal, P. & Piercy, M. (1973a). Defects of non-verbal auditory perception in children with developmental dysphasia. *Nature* 241: 468-469.
- Tallal, P. & Piercy, M. (1973b). Developmental aphasia: Impaired rate of non-verbal processing as a function of sensory modality. *Neuropsychologia* 11: 389-398.
- Tallal, P. & Piercy, M. (1974). Developmental aphasia: rate of auditory processing and selective impairment of consonant perception. *Neuropsychologia* 12: 83-93.
- Tallal, P. & Piercy, M. (1975). Developmental aphasia: rate of auditory processing and selective impairment of consonant perception. *Neuropsychologia* 13: 69-74.
- Tallal, P., Ross, R. & Curtiss, S. (1989). Unexpected sex-ratios in families of language/learning-impaired children. *Neuropsychologia* 27(7): 987-998.
- Tallal, P. & Stark, R. E. (1981). Speech acoustic-cue discrimination abilities of normally developing and language-impaired children. *Journal of the Acoustical Society of America* 69: 568-574.
- Tallal, P., Stark, R. E. & Curtiss, B. (1976). Relation between speech perception and speech production impairment in children with developmental dysphasia. *Brain and Language* 3: 305-317.

- Tallal, P., Stark, R. E., Kallman, C. & Mellits, D. (1980). Perceptual constancy for phonemic categories: a developmental study with normal and language impaired children. *Applied Psycholinguistics* 1: 49-64.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirki, Y. & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science* 23(2): 121-126.
- Tamis-LeMonda, C. S. & Song, L. (2012). Parent-infant communicative interactions in cultural context. In Lerner, R. M., Easterbrooks, E. & Mistry, J. (Eds.), *Handbook of Psychology, 2nd ed., Vol. 6 Developmental psychology*. New York: Wiley: 143-170.
- Tannock, R. & Girolametto, L. (1992). Reassessing parent-focused language intervention programmes. In Warren, S. & Reichle, J. E. (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Publishing: 49-79.
- Tardif, T. (1996). Nouns are not always learned before verbs: evidence from Mandarin speakers'early vocabularies. *Developmental Psychology* 32: 491-504.
- Tardif, T., Gelman, S. A. & Xu, F. (1999). Putting the 'noun bias' in context: A comparison of English and Mandarin. *Child Development* 70(3): 620-635.
- Tardif, T., Shatz, M. & Naigles, L. (1997). Caregiver speech and children's use of nouns versus verbs: A comparison of English, Italian, and Mandarin. *Journal of Child Language* 24(3): 535-565.
- Tellier, M. (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. In Bergeron, R., Plessis-Belaire, G. & La Fontaine, L. E. (Eds.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Montréal: Presses Universitaires du Québec: 223-245.
- Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage: Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In Corblin, C. & Sauvage, J. E. (Eds.), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris: L'Harmattan: 31-54.
- Theakson, A., Lieven, E., Pine, J. M. & Rowland, C. (2001). The role of performance limitations in the acquisition of verb-argument structure. *Journal of Child Language* 28: 127-152.
- Thibault, C. & Pitrou, M. (2012). *L'aide-mémoire des troubles du langage et de la communication: l'orthophonie à tous les âges de la vie*. Paris: Dunod.
- Thordadottir, E., Kehayia, E., Mazer, B., Lessard, N., Majnemer, A., Sutton, A. & Chilingaryan, G. (2011). Sensitivity and specificity of French language and processing measures for the identification of primary language impairment at age 5. *Journal of Speech and Hearing Research* 54(2): 580-597.
- Thordadottir, E., Kehayia, E., Lessard, N., Sutton, A. & Trudeau, N. (2010). Typical performance on tests of language knowledge and language processing of French-Speaking 5-Year-Olds. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie* 34(1).
- Thordadottir, E. T. & Namazi, M. (2007). Specific Language impairment in French-Speaking Children: Beyond Grammatical Morphology. *Journal of Speech and Hearing Research* 50: 698-715.
- Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences* 1: 69-88.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: a case study in early grammatical development*. Cambridge University Press.

- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris: Retz.
- Tomasello, M. & Brooks, P. (1999). Early syntactic development. In Barrett, M. (Ed.), *The development of language*. London: Psychology Press: 161-190.
- Tomasello, M. & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development* 57: 1454-1463.
- Tomasello, M., Kruger, A. C. & Ratner, N. B. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences* 16: 495-552.
- Tomasello, M., Mannle, S. & Kruger, A. C. (1986). Linguistic environment of 1- to 2-year-old twins. *Developmental Psychology* 22: 169-176.
- Tomasello, M. & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language* 4: 197-212.
- Tomblin, J. B., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarden children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 40: 1245-1260.
- Topbas, S. (1997). Phonological acquisition of Turkish children: implications for phonological disorders. *European Journal of Disorder of Communication* 32: 377-396.
- Torgesen, J. K., Morgan, S. T. & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology* 84: 364-370.
- Trauner, D., Wulfeck, B., Tallal, P. & Hesselink, J. (2000). Neurological and MRI profiles of children with developmental language impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology* 42(7): 470-475.
- Traverso, V. (1999 [2007]). *L'analyse des conversation*. Armand Colin.
- Traverso, V. (2007). *L'analyse des conversation*. Armand Colin.
- Treiman, R. A. & Zubowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In Brady, S. & Shankweiler, D. (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 67-83.
- Trevarthen, C. & Aitken, K. J. (2001). Intersubjectivity in infant: research, theory and clinical application. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42(1): 3-48.
- Tribushinina, E. & Dubinkina, E. (2012). Adjective production by Russian-Speaking children with Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics* 26(6): 554-571.
- Tuller, L., Delage, H., Monjauze, C., Piller, A. G. & Barthez, M. A. (2011). Clitic pronoun production as a measure of atypical language development in French. *Lingua* 121: 423-441.
- Tuller, L. & Jakubowicz, C. (2004). Développement de la morphosyntaxe du français chez des enfants sourds moyens. *Le langage et l'Homme: Logopédie, Psychologie, Audiologie* 14: 191-207.
- Tunmer, W. E. (1991). Phonological awareness and literacy acquisition. In Rieben, L., Perfetti, C. & (Eds.) (Eds.), *Learning to read*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates:
- Tyler, A. A., Gillon, G., Macrae, T. & Johnson, R. L. (2011). Direct and indirect effects of Stimulating phoneme awareness vs. other linguistic skills in preschoolers with co-occurring speech and language impairments. *Topics in Language Disorders* 31(2): 128-144.

- Tyler, A. A., Lewis, K. E., Haskill, A. & Tolbert, L. C. (2002). Efficacy and cross-domain effects of a morpho-syntax and a phonology intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 33: 52-66.
- Tyler, A. A., Lewis, K. E., Haskill, A. & Tolbert, L. C. (2003). Outcomes of different speech and language goal attack strategies. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 46: 1077-1094.
- Tyler, A. A. & Sandoval, K. T. (1994). Preschoolers with phonological and language disorders: Treating different linguistic domains. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 25: 215-234.
- Tyler, A. A. & Watterson, K. H. (1991). Effects of phonological versus language intervention in preschoolers with both phonological and language impairment. *Child Language Teaching & Therapy* 7: 141-160.
- Ullman, M. T. & Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairments is not specific to language: the procedural deficit hypothesis. *Cortex* 41: 399-433.
- Ulma, D. (2009). Quand le sens brouille la réflexion métalinguistique: l'apport des interactions langues étrangères-langue de l'école au cycle 3. *Synergies Pologne* 6: 113\_122.
- Vaissière, J. (1999). Utilisation de la prosodie dans les systèmes automatiques: un problème d'intégration des différentes composantes. *Faits de langues* 13: 9-16.
- Vaissière, J. (2011 [2006]). *La phonétique*. Paris: PUF 'Que Sais-je?'
- Vaissière, J. (sous presse). Les universaux de substance prosodiques. In Wauquier, S. (Ed.), *Les universaux sonores*. Nantes: Presses Universitaires de Rennes:
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the Development of Children's Action. A Cultural-Historical Theory of Developmental Psychology*. Chichester: John Wiley e Sons.
- Valsiner, J. (2001). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human Development* 44(2-3): 84-97.
- Van der Lely, H. K. J. (1998). SLI in children: Movement, economy, and deficits in the computational-syntactic system. *Language Acquisition* 72(4): 161-192.
- Van der Lely, H. K. J. (2004). Evidence for and implications of a domain-specific grammatical deficit (Chap. 6). In Jenkins, L., Rooryck, J. & Pica, P. (Eds.), *The genetics of language*. Oxford: Elsevier: 117-144.
- Van der Lely, H. K. J. (2005). Domain-specific cognitive systems: insight from grammatical-SLI. *Trends in Cognitive Science* 9(2): 53-59.
- Van der Lely, H. K. J. & Harris, M. (1990). Comprehension of reversible sentences in specifically language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research* 36: 1193-1207.
- Van der Lely, H. K. J. & Stollwerck, L. (1997). Binding theory and grammatical specific language impairment children. *Cognition* 62(3): 245-290.
- van Dijk, M. & van Geert, P. (2011). Exploring patterns of adaptation in child-directed speech during the process of early grammaticalization in child language. *Language, Interaction and Acquisition* 2(1): 61-81.
- Van Kleeck, A., Gillam, R. & McFadden, T. (1998). A study of classroom-based phonological awareness training for preschoolers with speech and/or language disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology* 7: 65-76.

- Van Reybroeck, M., Content, A. & Schelstraete, M.-A. (2006). L'apport d'un entraînement systématique dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. *Langage & Pratiques* 38: 58-67.
- Vandenplas-Holper, C., Paternostre-Verdict, L. & Seynhaeve, I. (2002). Les stratégies discursives et les stratégies de distanciation des mères dans un jeu de construction et de faire-semblant. *Enfance* 54: 277-289.
- Vasseur, M. T. (2005). *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris: Didier.
- Veneziano, E. (1987a). L'adaptation verbale: mères et enfants. In Gérard, J. (Ed.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé: 95-119.
- Veneziano, E. (1987b). Les débuts de la communication langagière. In Gérard, J. (Ed.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et niestlé: 95-119.
- Veneziano, E. (1997a). Echanges conversationnels et premières acquisitions langagières. In Bernicot, J., Caron-Pargue, J.-. & Trognon, A. (Eds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy: 91-123.
- Veneziano, E. (1997b). Processus conversationnels et constructivisme dans les débuts du langage. *CALaP* 15: 93-108.
- Veneziano, E. (1998). La conversation: instrument, objet et source de connaissance. *Psychologie de l'Interaction* 7-8(2-21).
- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds.), *L'acquisition du langage, vol.1, L'émergence du langage*. Paris: PUF: 231-265.
- Veneziano, E. (2009). Processus inter et intra dans l'acquisition et le fonctionnement du langage. *Cahiers du SRED* 15: 407-414.
- Veneziano, E. (2010). Peut-on aider l'enfant à mieux raconter? Les effets de différentes méthodes d'intervention. In Makdissi, H., Boisclair, A. & Sirois, P. (Eds.), *La littératie au préscolaire: une fenêtre ouverte sur la scolarisation*. Québec: Presses Universitaires du Québec: 107-144.
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2005). Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étagage: méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *TRANEL* 42: 81-103.
- Veneziano, E. & Sinclair, H. (2000). The changing status of "Filler syllables" on the way to grammatical morphemes. *Journal of Child Language* 27(3): 461-500.
- Vézina, M., Samson-Morasse, C., Gauthier-Desgagné, J., Sylvestre, A. & Fossard, M. (2011). Développement de la version québécoise francophone du Children's Communication Checklist - 2 (CCC-2). Traduction, adaptation et équivalence conceptuelle. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie* 35(3): 244-253.
- Vézina, M., Sylvestre, A. & Fossard, M. (2013). Développement de la Version Québécoise Francophone du Children's Communication Checklist -2 (CCC-2): Normalisation et Equivalence Métrique. *Canadian Journal of Speech-Langyage Pathology and Audiology* 37(2): 156-168.
- Vigil, D. (2002). Cultural variations in attention regulation: a comparative analysis of British and Chinese-imigrant populations. *International Journal of Language & Communication Disorders* 37(4): 433-458.
- Vigil, D., Hodges, J. & Klee, T. (2005). Quantity and quality of parental language input to late-talking toddlers during play. *Child Language Teaching and Therapy* 21(2): 107-122.
- Vincent, D. (1993). *Les ponctuants de la langue et autres mots du discours*. Québec: Nuit Blanche.

- Vinter, S. (2001). Les habiletés phonologiques chez l'enfant de deux ans. *Glossa* 77: 4-19.
- Vinter, S. & Rondal, J. A. (2002). *Langage et cognition: chez les personnes porteuses de trisomie 21*. Besançon: Presses Universitaires de franc-comtoises.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris: Hachette.
- Vion, R. (1995). La gestion pluridimensionnelle du dialogue. *Cahiers de Linguistique Française* 17: 179-203.
- Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor* 4: 19-32.
- Vion, R. (1999). Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. *Langage et société* 87: 95-114.
- Vion, R. (2001). Modalités, modalisation et activités langagières. *Marges Linguistiques* 2: 209-231.
- Vion, R. (2006a). Modalisation, dialogisme et polyphonie. In Perrin, L. (Ed.), *Le sens et ses voix, Recherches Linguistiques n°28*. Metz: Université de Metz: 105-123.
- Vion, R. (2006b). Séquentialité, interactivité et instabilité énonciative. *Cahiers de Praxématique* 45: 25-50.
- Vygotski, L. S. (1930/ 1985). La méthode instrumentale en psychologie. In Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne: Delachaux & Niestlé: 39-48.
- Vygotski, L. S. (1933/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne: Delachaux & Niestlé: 95-117.
- Vygotski, L. S. (1936/1997). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.
- Vygotski, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In Wertsch, J. V. (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk: Sharpe: 144-188.
- Vygotski, L. S. ([1930] 1985). La méthode instrumentale en psychologie. In Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne: Delachaux & Niestlé: 39-48.
- Vygotski, L. S. ([1933] 1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne: Delachaux & Niestlé: 95-117.
- Vygotski, L. S. ([1934] 1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.
- Vygotski, L. S. ([1936] 1997). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.
- Wagner, M. C. (1988). *Pratique du micro-enseignement: une méthode souple de formation des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Wallon, H. (1942/1970). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.
- Wallon, H. (1989). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Waters, D., Hawkes, C. & Burnett, E. (1998). Targeting speech processing strengths to facilitate pronunciation change. *International Journal of Language & Communication Disorders* 33(1): 469-474.
- Watkins, R., Rice, M. L. & Moltz, C. (1993). Verb use by language-impaired and normally developing children. *First Language* 13: 133-143.
- Watkins, R. B., Kelly, D. J., Harbers, H. M. & Hollis, W. (1995). Measuring children's lexical diversity: differentiating typical and impaired language learners. *Journal of Speech and Hearing Research* 38(6): 1349-1355.

- Watson-Gegoe, K. A. & Gegeo, D. W. (1986). Calling-out and repeating routines in Kwara'ae children's language socialization. In Schieffelin, B. & Ochs, E. (Eds.), *Language Socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press: 17-50.
- Webster, P. E. & Plante, A. S. (1992). Effects of phonological impairment on word, syllable, and phoneme segmentation and reading. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 23: 176-182.
- Webster, P. E. & Plante, A. S. (1995). Productive phonology and phonological awareness in preschool children. *Applied Psycholinguistics* 16: 43-57.
- Webster, P. E., Plante, A. S. & Couvillian, L. (1997). Phonologic impairment and pre-reading: update on a longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities* 30: 365-375.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, Meaning and identity*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's Theory. *Human Development* 22: 1-22.
- Wertsch, J. V. (1990). Dialogue and dialogism in a socio-cultural approach to mind. In Markova, I. & Foppa, K. (Eds.), *Dynamics of dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf: 62-104.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: a Socio-cultural Approach to Mediated Action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V., McNamee, G. D., McLane, J. B. & Budwig, N. A. (1980). The adult-child dyad as a problem-solving. *Child Development* 51: 1215-1221.
- Wertsch, J. V., Minick, N. & Arns, F. J. (1984). The creation of context in joint problem-solving. In Rogoff, B. & Lave, J. (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge: Cambridge University Press: 151-171.
- Wetherell, D., Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative in adolescent specific language impairment (SLI): a comparison with peers across two different narratives genres. *International Journal of Language & Communication Disorders* 42(5): 583-605.
- Whitehurst, G., Fischel, J. E., Lonigan, C. J., Valdez-Menchaca, M., Arnold, D. S. & Smith, M. (1991a). Treatment of early expressive language delay: If, when, and how. *Topics in Language Disorders* 11(4): 55-68.
- Whitehurst, G., Fischer, J., Lonigan, C., Valdez-Menchaca, M., DeBaryshe, B. & Caulfield, M. (1988). Verbal interaction in families of normal and expressive-language-delayed children. *Developmental Psychology* 24(5): 690-699.
- Whitehurst, G., Smith, M., Fischel, J., Arnold, D. & Lonigan, C. (1991b). The continuity of babble and speech in children with specific expressive language delay. *Journal of Speech and Hearing Research* 34: 1121-1129.
- Wilcox, K. A. & Morris, S. E. (1995). Speech outcomes of the language-focused curriculum. In Rice, M. & Wilcox, K. (Eds.), *Building a language-focused curriculum for the preschool classroom: A foundation for lifelong communication*. Baltimore: Paul H. Brookes: 171-180.
- Williams, A. L. & Elbert, M. (2003). A prospective longitudinal study of phonological development in late talkers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 34: 138-153.
- Windfuhr, K. L., Faragher, B. & Conti-Ramsden, G. (2002). Lexical learning skills in young children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders* 37(4): 415-432.

- Wing, C. S. (1990). A preliminary investigation of generalisation to untrained words following two treatments of children's word-finding problems. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 21: 151-156.
- Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques*. Paris: Gallimard.
- Wolter, J. A., Corbin-Lewis, K., Self, T. & Elsweler, A. (2010). An Evidence-Based Practice Model Across the Academic and Clinical Settings. *Communication Disorders Quarterly* 32(2): 118-132.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2): 89 - 100.
- Yoder, P. & Warren, S. (1998). Maternal responsivity predicts the prelinguistic communication intervention that facilitates generalized intentional communication. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 42: 1207-1219.
- Yoder, P. J. & Kaiser, A. P. (1989). Alternative explanations for the relationship between maternal verbal interaction style and child language development. *Journal of Child Language* 16: 141-160.
- 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. E. & Miccio, A. W. (2002). "What did your say" ? : understanding conversational breakdowns in children with speech and language impairments. *Clinical Linguistics & Phonetics* 16(4): 265-285.
- Yorkston, K. M., Spencer, K., Duffy, J., Beukelman, D., Golper, L. A., Miller, R., Strand, E. & Sullivan, M. (2001). Evidence-based medicine and practice guidelines: Application to the field of speech-language pathology. *Journal of Medical Speech-Language Pathology* 9: 243-256.
- Yoss, K. A., Gerken, L. & Hammond, M. (2004). Developmental apraxia of speech in children with defective articulation. *Journal of Speech and Hearing Research* 17: 399-416.
- Zhu, H. & Dodd, B. (2000a). Development and change in the phonology of Putonghua-speaking children with speech difficulties. *Clinical Linguistics & Phonetics* 14(5): 351-368.
- Zhu, H. & Dodd, B. (2000b). Putonghua (modern standard chinese)-speaking children with speech disorders. *Clinical Linguistics & Phonetics* 14: 165-191.
- Ziegler, J. C., Pech-Georgel, C., George, F., Alario, F. X. & Lorenzi, C. (2005). Deficits in speech perception predict language learning impairment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 102(39): 14110-14115.
- Zollinger, B. & D'Andrea, A. (1987). Les perturbations de la communication chez l'enfant dysphasique. In Gérard-Naef, J. (Ed.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé 164-172.

# PARTIE IV

## ANNEXES

RESULTATS L2MA DE SAMUEL (EN PRE-TEST ET POST-TEST)

SUR COMPACT DISC :

- CORPUS :
  - PHASE D'OBSERVATION :
    - Corpus de Samuel : de la première à la septième séance de rééducation (PO1 à PO7)
    - Corpus d'Etelle : de la première à la septième séance de rééducation (PO1 à PO7)
    - Corpus de Julie : de la première à la septième séance de rééducation (PO1 à PO7)
    - Corpus d'Ambroise : première, troisième et cinquième séance de rééducation (PO1, PO3, PO5)
  - PHASES DE TEST (PRE & POST-TEST) :
    - Corpus de Samuel : interaction mère-enfant (IME) pré-test et post-test
    - Corpus d'Etelle : interaction mère-enfant (IME) pré-test et post-test
    - Corpus de Julie : interaction mère-enfant (IME) pré-test et post-test
    - Corpus d'Ambroise : interaction mère-enfant (IME) pré-test et post-test
- QUESTIONNAIRE *CHILDREN'S COMMUNICATION CHECKLIST*, BISHOP (1998), TRADUITE EN FRANÇAIS PAR MAILLART (2003)
- EXEMPLAIRES D'UN CONSENTEMENT DE PARTICIPATION (POUR LES FAMILLES DES ENFANTS ET POUR LES ORTHOPHONISTES)

<b>RESULTATS DE SAMUEL AUX EPREUVES DU L2MA</b>
-------------------------------------------------

Epreuves du L2MA		Pré-test, Samuel : 8;11;23 <sup>139</sup>			Post-test Samuel :9;05;23		
		Notes brutes	Notes étalonnées	Ecart-type	Notes brutes	Notes étalonnées	Ecart-type
<b>Langage oral</b>							
<i>Evocation de mot</i>	Fluence phonétique (FLP)	5	1	>-2	8	2	-1
	Fluence sémantique (FLS)	7	1	-2	14	2	>-1
<i>Expression</i>	Phonologie (répétition de mots difficiles) NER <sup>140</sup>	39	1	<-3	32	1	<-3
	Phonologie (répétition de mots difficiles) CRE <sup>141</sup>	11	1	<-3	15	1	<-3
	Vocabulaire (dénomination)	5	1	<-2	2	1	-3
	Intégration morphosyntaxique (IMS)	1	1	<-1	1	1	<-1
<i>Compréhension</i>	Compréhension de consignes complexes (CCC)	8	1	<-1	10	2	-1
<b>Mémoire</b>							
Rappel de mots	MMO	2	1	-2	2	1	-2
Rappel de mots avec aide visuelle	MVI	6	4	+1	4	2	-1
Rappel différé de mots	MDI	2	1	-1	4	3	M
Rappel de phrases	MPH	0	1	<-1	0	1	<-1

<sup>139</sup> Notes étalonnées et écarts-types par rapport au groupe des enfants de 9 ans.

<sup>140</sup> NRE = Nombre d'erreurs. La notation est ici inverse : plus le score est bas, meilleure est la performance.

<sup>141</sup> CRE = code réussite

# TABLE DES MATIERES

<b>RESUME</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>5</b>
<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>9</b>
<b>SOMMAIRE</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>15</b>
<b><u>PARTIE I APPROCHES THEORIQUES</u></b>	<b>25</b>
<b>CHAPITRE I LE ROLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE</b>	<b>27</b>
<b>1.0 DEVELOPPEMENT DU LANGAGE : APPROCHE SOCIALE, HISTORIQUE ET CULTURELLE</b>	<b>30</b>
1.1 « La loi générale du développement culturel »	30
1.2 Format et attention conjointe	32
1.3 Zone Proximale de Développement	39
1.4 Relation de tutelle et étayage	42
1.4.1 Processus d'étayage dans la réalisation d'une tâche	43
1.4.2 Etayage verbal : l'exemple des interactions exolingues	49
<b>2.0 LANGAGE ADRESSE AUX ENFANTS DANS LES INTERACTIONS ADULTE-ENFANT TOUT- VENANT</b>	<b>53</b>
2.1 Caractéristiques du LAE	55
2.1.1 Réactions des adultes au langage des enfants : feedback, reprise-répétition, reformulation	58
2.2 Rôles des ajustements parentaux dans le dialogue	62
2.3 Effets du LAE sur le développement du langage des enfants	64
2.4 La variabilité culturelle dans les interactions sociales	66
<b>CHAPITRE II TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE</b>	<b>73</b>
<b>1.0 TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE : DEFINITION, ETIOLOGIE ET CLASSIFICATION</b>	<b>74</b>
1.1 Définition	74
1.2 Etiologie des troubles du développement du langage	76
1.3 Classifications	78
<b>2.0 COMPETENCES PHONOLOGIQUES ET METAPHONOLOGIQUES</b>	<b>81</b>
2.1 Troubles articulatoires, retards phonologiques et troubles phonologiques	82

<b>2.2</b>	<b>Compétences phonologiques des enfants dysphasiques (perception et expression)</b>	<b>84</b>
2.2.1	Compétences phonologiques : versant perceptif	85
2.2.3	Compétences phonologiques : versant expressif	89
<b>2.3</b>	<b>Compétences métaphonologiques</b>	<b>92</b>
<b>3.0</b>	<b>COMPETENCES MORPHOLOGIQUES ET SYNTAXIQUES</b>	<b>95</b>
<b>3.1</b>	<b>Compétences morphosyntaxiques : versant de la compréhension</b>	<b>96</b>
<b>3.2</b>	<b>Compétences morphosyntaxiques : versant de l'expression</b>	<b>97</b>
3.2.1	La morphologie verbale	97
3.2.2	Les pronoms clitiques sujet et objet	100
3.2.3	Les déterminants	102
3.2.4	Les structures complexes	103
<b>3.3</b>	<b>Relations entre les troubles morphosyntaxiques et les troubles phonologiques</b>	<b>105</b>
<b>4.0</b>	<b>COMPETENCES LEXICALES</b>	<b>106</b>
<b>4.1</b>	<b>Les premiers mots</b>	<b>107</b>
<b>4.2</b>	<b>L'étendue du lexique des enfants dysphasiques</b>	<b>107</b>
<b>4.3</b>	<b>Relation entre le développement lexical et le développement morphosyntaxique</b>	<b>110</b>
<b>4.4</b>	<b>Acquisition de nouveaux mots</b>	<b>110</b>
<b>4.5</b>	<b>La Dénomination</b>	<b>113</b>
<b>4.6</b>	<b>Le trouble de l'évocation lexicale</b>	<b>114</b>
4.6.1	Définition du trouble de l'évocation lexicale ou du manque du mot	114
4.6.2	Caractéristiques du trouble de l'évocation lexicale	115
<b>5.0</b>	<b>COMPETENCES PRAGMATIQUES ET DISCURSIVES</b>	<b>116</b>
<b>5.1</b>	<b>Relations entre les compétences linguistiques et les compétences pragmatiques</b>	<b>117</b>
<b>5.2</b>	<b>Les compétences pragmatiques</b>	<b>118</b>
<b>5.3</b>	<b>Les compétences discursives</b>	<b>121</b>
<b>6.0</b>	<b>LANGAGE ADRESSE AUX ENFANTS DYPHASIQUES</b>	<b>124</b>
<b>6.1</b>	<b>Le langage adressé aux enfants dysphasiques : les interactions adulte-enfant</b>	<b>125</b>
6.1.1	Caractéristiques du langage adressé aux enfants dysphasiques	125
6.1.2	Réactions des adultes au langage des enfants	128
6.1.2.1	Reformulations et répétitions	129

6.1.2.2	Demandes de clarifications _____	132
<b>6.2</b>	<b>Langage adressé aux enfants dysphasiques en situation de rééducation orthophonique</b>	<b>133</b>
6.2.1	Types d'interventions en situation de rééducation _____	134
6.2.2	Séquences potentiellement acquisitionnelle en rééducation orthophonique _____	136
<b>CHAPITRE III MODES D'INTERVENTION ORTHOPHONIQUE DANS LE CAS DES TROUBLES DU</b>		
	<b>DEVELOPPEMENT DU LANGAGE _____</b>	<b>141</b>
<b>1.0</b>	<b>EVIDENCE-BASED PRACTICE (EBP) _____</b>	<b>145</b>
<b>2.0</b>	<b>LES APPROCHES STRUCTURALES ET INSTRUMENTALES _____</b>	<b>150</b>
<b>2.1</b>	<b>Traitement des troubles phonologiques et métaphonologiques _____</b>	<b>150</b>
2.1.1	Interventions phonologiques _____	151
2.1.2	Effets indirects des interventions morphosyntaxiques sur les compétences phonologiques	152
2.1.3	Interventions qui se focalisent sur le développement des compétences métaphonologique	154
2.1.4	Etudes comparant plusieurs traitements de rééducation _____	157
<b>2.2</b>	<b>Traitement des troubles grammaticaux _____</b>	<b>159</b>
2.2.1	Méthode d'intervention indirect: Fast for Word (Tallal, 2000) _____	160
2.2.2	Méthodes métalinguistiques ou explicites _____	161
<b>2.3</b>	<b>Traitement des troubles lexicaux _____</b>	<b>163</b>
2.3.1	Facteurs influençant l'acquisition de nouveaux mots _____	163
2.3.2	Effets du traitement phonologique et/ou sémantique sur l'acquisition de nouveaux mots	167
<b>3.0</b>	<b>LES APPROCHES CENTREES SUR LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT DANS UNE</b>	<b>169</b>
	<b>PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE _____</b>	
<b>3.1</b>	<b>Les méthodes dites implicites : imitation sur demande, modelage et recast _____</b>	<b>172</b>
3.1.1	Imitation sur demande ou sollicitée _____	172
3.1.2	Modelage et stimulations ciblées _____	174
3.1.3	Recasts ou reformulations _____	177
3.1.4	Comparaison des différentes méthodes dites implicites _____	178
<b>3.2</b>	<b>Comparaison des méthodes implicites et explicites _____</b>	<b>182</b>
<b>3.3</b>	<b>Méthodes combinant plusieurs modes d'intervention _____</b>	<b>184</b>
<b>3.4</b>	<b>Interventions orthophoniques et activités langagières _____</b>	<b>187</b>
<b>3.5</b>	<b>Interventions ciblant des aspects pragmatiques et discursifs _____</b>	<b>191</b>
<b>3.6</b>	<b>La guidance parentale _____</b>	<b>194</b>

<b>4.0</b>	<b>PRINCIPES D'INTERVENTION EN REEDUCATION ORTHOPHONIQUE</b>	<b>197</b>
<b>PARTIE II PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE</b>		<b>205</b>
<b>CHAPITRE IV QUESTIONS DE RECHERCHE</b>		<b>207</b>
<b>1.0</b>	<b>QUE SE PASSE-T-IL EN REEDUCATION ORTHOPHONIQUE ?</b>	<b>211</b>
<b>2.0</b>	<b>COMMENT LES LOCUTEURS INTERVIENNENT-ILS DANS CETTE SITUATION PARTICULIERE ?</b>	<b>212</b>
<b>3.0</b>	<b>DE QUELLE MANIERE LES DIFFERENTES FACETTES DE LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE AGISSENT-ELLES ?</b>	<b>215</b>
<b>CHAPITRE V METHODOLOGIE</b>		<b>217</b>
<b>1.0</b>	<b>POPULATION</b>	<b>218</b>
1.1	Scolarité et prise en charge orthophonique	220
1.2	Profil linguistique des enfants	223
<b>2.0</b>	<b>PROTOCOLE D'OBSERVATION</b>	<b>224</b>
2.1	Les phases de pré-test et de post-test	224
2.1.1	L'évaluation des capacités langagières	225
2.1.2	Constitution des phases de pré/post-test	225
2.2	La phase d'observation des séances de rééducation	227
<b>3.0</b>	<b>RECUEIL DES DONNEES</b>	<b>228</b>
3.1	Transcription des données orales	229
3.1.1	Transcription des interactions orthophoniste-enfant dysphasique	230
3.1.2	Transcription des interactions mère-enfant dysphasique	233
<b>4.0</b>	<b>ANALYSE DE CORPUS</b>	<b>236</b>
4.1	Analyse des interactions orthophoniste-enfant	237
4.2	Analyse des interactions mère-enfant	238
<b><u>PARTIE III ANALYSES &amp; RESULTATS</u></b>		<b>239</b>
<b>CHAPITRE VI LES TYPES D'ACTIVITES LANGAGIERES EN SITUATION DE REEDUCATION ORTHOPHONIQUE</b>		<b>241</b>
<b>1.0</b>	<b>TYPLOGIE DES ACTIVITES PROPOSEES EN SITUATION DE REEDUCATION ORTHOPHONIQUE</b>	<b>244</b>
1.1	Les activités métalinguistiques	248
1.2	Les activités de langage oral	257
1.2.1	Les activités de langage oral en expression	258

1.2.2	Les activités de langage oral en compréhension	262
<b>1.3</b>	<b>Les activités de langage écrit</b>	<b>262</b>
1.3.1	Les activités de lecture	263
1.3.2	Les activités d'écriture	264
<b>1.4</b>	<b>Les activités de répétition lexicale</b>	<b>265</b>
<b>1.5</b>	<b>Récapitulatif des types d'activités</b>	<b>265</b>
<b>2.0</b>	<b>LES TACHES LANGAGIERES ACCOMPLIES DANS LES ACTIVITES</b>	<b>266</b>
2.1	Le cas des activités de description de référents isolés	269
2.2	Le cas des activités successives au sein d'un même exercice	271
<b>3.0</b>	<b>ORGANISATION FONCTIONNELLE DES INTERACTIONS EN REEDUCATION ORTHOPHONIQUE</b>	<b>273</b>
3.1	Structure des exercices en 'phase'	274
3.2	Structure séquentielle des activités	278
3.3	Unités monologiques : tour de parole et intervention	281
<b>4.0</b>	<b>CARACTERISATION DU CORPUS</b>	<b>284</b>
4.1	Les types d'activités	284
4.2	Les unités linguistiques ciblées en rééducation orthophonique	289
4.3	Les caractéristiques des tâches à accomplir	292
4.4	Profils des dyades : les types d'activités	293
4.4.1	Répartition des types d'activités : corpus de Samuel	293
4.4.2	Répartition des types d'activités : corpus d'Etelle	294
4.4.3	Répartition des types d'activités : corpus de Julie	294
4.4.4	Répartition des types d'activités : corpus d'Ambroise	295
4.4.5	Comparaison des quatre dyades	296
4.4.6	Comparaison des profils de deux dyades	296
<b>5.0</b>	<b>CONCLUSION</b>	<b>304</b>
<b>CHAPITRE VII DESCRIPTION DES INTERVENTIONS DES ORTHOPHONISTES</b>		<b>307</b>
<b>1.0</b>	<b>INTERVENTIONS CENTREES SUR LE LANGAGE ET INTERVENTIONS NON CENTREES SUR LE LANGAGE</b>	<b>310</b>
1.1.	Critères définitoires d'une ICL	313

<b>1.2</b>	<b>ICL et accomplissement de la tâche par l'enfant</b>	<b>321</b>
<b>1.3</b>	<b>Distribution des ICL et des INCL</b>	<b>323</b>
1.3.1.	Résultats généraux	324
1.3.2	Distribution des ICL et des INCL en fonction des séances de rééducation	327
1.3.3	Distribution des ICL et des INCL dans les activités de dénomination	329
<b>1.4</b>	<b>Modalités sémiotiques des interventions des orthophonistes</b>	<b>332</b>
1.4.1	Modalités sémiotiques des interventions des orthophonistes en interaction avec un enfant dysphasique	334
1.4.2	Rôles des gestes dans le discours	336
1.4.3	Bilan : modalités sémiotiques des interventions des orthophonistes	343
<b>1.5</b>	<b>Force illocutoire des interventions des orthophonistes en interaction avec un enfant dysphasique</b>	<b>344</b>
1.5.1	Taxinomie des actes de langage	345
1.5.2	Les types d'interventions verbales et mixtes produites par les orthophonistes	351
1.5.3	Bilan : Types d'interventions verbales employés par les orthophonistes	354
<b>2.0</b>	<b>FONCTIONS DES ICL</b>	<b>355</b>
<b>2.1</b>	<b>Les ICL de type 'offre'</b>	<b>361</b>
2.1.1	Les ICL 'offre' de type modèle de production verbale	362
2.1.2.	Les ICL 'offre' de type feedback	364
2.1.3.	Résultats : ICL de type 'offre'	368
2.1.4.	Les ICL de type 'offre' en fonction des activités	371
2.1.5.	Les reformulations en situation de rééducation orthophonique	375
2.1.5.1	Les reformulations : résultats généraux	375
2.1.5.2	Les reformulations dans les activités de langage oral	377
<b>2.2</b>	<b>Les ICL de type 'demande'</b>	<b>379</b>
2.2.1	Fonctions des ICL de type 'demande'	380
2.2.2	Résultats des ICL de type 'demande'	382
2.2.3	Les questions métalinguistiques	383
2.2.4	Les demandes de dénomination	387
<b>3.0</b>	<b>DISCUSSION</b>	<b>394</b>
<b>CHAPITRE VIII REACTIONS DES ENFANTS DYSPHASIQUES AUX INTERVENTIONS CENTREES SUR LE LANGAGE DES ORTHOPHONISTES</b>		<b>399</b>
<b>1.0</b>	<b>REACTIONS DES ENFANTS AUX ICL DE TYPE 'OFFRE' ET DE TYPE 'DEMANDE'</b>	<b>403</b>

1.1	Présentation de l'analyse	403
1.2	Résultats	404
2.0	TYPES DE REACTIONS AUX ICL DE 'TYPE OFFRE' ET DE TYPE 'DEMANDE'	406
2.1	Types de réactions aux ICL de type 'offre'	406
2.1.1	Résultats	410
2.2.2	Réactions des enfants dysphasiques aux reformulations implicites et explicites des orthophonistes	412
2.2	Types de réactions aux ICL de type 'demande'	414
2.2.1	Résultats	417
2.2.2	Réactions des enfants suite aux questions métalinguistiques	419
2.2.3	Réactions des enfants suite aux demandes de dénomination des orthophonistes	421
3.0	DISCUSSION	428
CHAPITRE IX TRAITEMENT DES INTERVENTIONS DES ENFANTS DYSPHASIQUES PAR LES ORTHOPHONISTES		433
1.0	LES TYPES D'ENCHAINEMENTS DISCURSIFS	438
1.1	Les types d'enchaînements discursifs : présentation des catégories d'analyse	438
1.2	Les types d'enchaînements discursifs : résultats	447
2.0	PORTEE DE LA FOCALISATION : PARTIELLE OU TOTALE	453
3.0	PRESENCE OU ABSENCE DES TRACES DIALOGIQUES DANS LES INTERVENTIONS	460
3.1	Interventions marquées ou non marquées dialogiquement	461
3.2	Interventions marquées dialogiquement : avec ou sans positionnement explicite	469
4.0	ANALYSE QUALITATIVE D'UNE SEQUENCE : UN EXEMPLE DE MEDIATION	484
5.0	DISCUSSION	493
CHAPITRE X STRATEGIES DES ORTHOPHONISTES EN DIALOGUE		499
1.0	DESCRIPTION DES STRATEGIES DEPLOYEES	502
1.1	Définition du terme 'stratégie'	502
1.2	Présentation des stratégies des orthophonistes	505
1.2.1	Les orthophonistes déploient-elles des stratégies ?	505
1.2.2	Les différentes stratégies déployées	509
1.2.3	Séquences à 'stratégie unique' et à 'stratégie multiple'	512
2.0	STRATEGIES DEPLOYEES PAR LES ORTHOPHONISTES : RESULTATS	513

2.1	Déploiement des stratégies par les orthophonistes	513
2.2	Stratégie unique et stratégie multiple	515
2.3	Types de stratégies déployées	516
2.4	Le cas des activités de dénomination	521
2.5	Bilan : stratégies déployées par les orthophonistes dans les tâches simples	528
3.0	STRATEGIES DEPLOYEES PAR LES ORTHOPHONISTES DANS DES TACHES COMPLEXES	531
3.1	Le cas d'une activité métaphonologique	531
3.2	Le cas des énoncés formatés	535
3.3	Bilan : les stratégies déployées dans les tâches complexes	541
4.0	EN QUOI LES STRATEGIES DEPLOYEES PAR UNE ORTHOPHONISTE SONT-ELLES SPECIFIQUES ?	542
4.1	Présentation des données : le cas des devinettes par indices	543
4.2	Résultats comparatifs	547
5.0	DISCUSSION	553
<b>CHAPITRE XI ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DES ENFANTS DYSPHASIQUES</b>		<b>567</b>
1.0	DESCRIPTION DES ANALYSES EFFECTUEES	569
1.1	Les sub-tests de la N-EEL : évaluation du langage 'induit' ou 'provoqué'	569
1.1.1	Description des Sub-tests de la N-EEL	570
1.1.2	Notation des épreuves	575
1.2	Évaluation du langage en situation de jeu	576
1.2.1	Compétences phonologiques	578
1.2.2	Compétences lexicales	582
1.2.3	Compétences morphosyntaxiques	583
1.2.4	Compétences pragmatiques	589
1.3	Children's Communication Checklist, CCC (Bishop, 1998)	591
2.0	RESULTATS	593
2.1	Profil de Samuel (8 ;11 – 9;05;29 ans)	594
2.1.1	Résultats obtenus au test de langage	594
2.1.2	Résultats obtenus pour le 'langage en situation de jeu'	596
2.1.3	Résultats du questionnaire	600

2.1.4	Bilan	602
<b>2.2</b>	<b>Profil d'Etelle (6;07;04 – 7;02;02 ans)</b>	<b>602</b>
2.2.1	Résultats obtenus au test de langage	602
2.2.2	Résultats obtenus pour le 'langage en situation de jeu	605
2.2.3	Résultats du questionnaire	609
2.2.4	Bilan	610
<b>2.3</b>	<b>Profil de Julie (6;00;13 – 6;08;17ans )</b>	<b>610</b>
2.3.1	Résultats obtenus au test de langage	610
2.3.2	Résultats obtenus pour le 'langage en situation de jeu'	613
2.3.3	Résultats du questionnaire	617
2.3.4	Bilan	618
<b>2.4</b>	<b>Profil d'Ambroise (5;10; 17 – 6;05;22 ans)</b>	<b>618</b>
2.4.1	Résultats obtenus au test de langage	618
2.4.2	Résultats obtenus en 'langage en situation de jeu	621
2.4.3	Résultats du questionnaire	625
2.4.4.	Bilan	626
<b>3.0</b>	<b>RELATION ENTRE L'EVOLUTION DES COMPETENCES LANGAGIERES DES ENFANTS ET LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE</b>	<b>626</b>
<b>3.1</b>	<b>Relation entre les activités et le développement langagier des enfants</b>	<b>627</b>
<b>3.2</b>	<b>Relation entre les types d'interventions orthophoniques et le développement des compétences langagières des enfants</b>	<b>631</b>
3.2.1	ICL centrées sur des aspects lexicaux et métasémantiques	631
3.2.2	Les reformulations	636
<b>4.0</b>	<b>DISCUSSION</b>	<b>641</b>
<b>CHAPITRE XII DISCUSSION ET PERSPECTIVES</b>		<b>653</b>
<b>1.0</b>	<b>QUE SE PASSE-T-IL EN REEDUCATION ORTHOPHONIQUE ?</b>	<b>660</b>
1.1	Typologie des activités en rééducation orthophonique	660
1.2	Distribution des activités en séance de rééducation	664
<b>2.0</b>	<b>COMMENT LES LOCUTEURS INTERVIENNENT-ILS DANS CETTE SITUATION PARTICULIERE ?</b>	<b>665</b>
2.1	Les types d'interventions orthophoniques	665

---

<b>2.2</b>	<b>Les réactions des enfants et influence de leurs productions sur les interventions des orthophonistes</b>	<b>671</b>
<b>2.3</b>	<b>Analyse globale des interventions orthophoniques en termes de stratégies</b>	<b>674</b>
<b>3.0</b>	<b>DE QUELLE MANIERE LES DIFFERENTES FACETTES DE LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE AGISSENT-ELLES ?</b>	<b>677</b>
<b>3.1</b>	<b>‘Efficacité dialogique’ ou ce que l’enfant parvient à réaliser a deux</b>	<b>678</b>
<b>3.2</b>	<b>Effets des pratiques orthophoniques sur les compétences langagière des enfants</b>	<b>680</b>
3.2.1	Evolution des compétences langagières des enfants	681
3.2.2	Relation entre l’évolution des compétences des enfants et les pratiques orthophoniques	684
<b>4.0</b>	<b>PERSPECTIVES DE RECHERCHE</b>	<b>687</b>
<b>4.1</b>	<b>Les pratiques orthophoniques</b>	<b>687</b>
<b>4.2</b>	<b>L’évaluation des compétences langagières des enfants</b>	<b>690</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>693</b>
	<b><u>PARTIE IV ANNEXES</u></b>	<b>747</b>
	<b>TABLE DES MATIERES</b>	<b>749</b>
	<b>INDEX DES NOTIONS</b>	<b>759</b>
	<b>INDEX DES AUTEURS</b>	<b>765</b>

# INDEX DES NOTIONS

## A

Acte de langage ----37, 48, 116, 119, 127, 282, 283, 319,  
320, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 473, 500, 589,  
590, 599, 600, 602, 608, 615, 616, 624, 644

### Activité

Type d'activité 58, 198, 202, 238, 239, 241, 244, 245,  
248, 262, 263, 264, 265, 266, 269, 284, 285, 286,  
287, 291, 293, 294, 295, 296, 304, 305, 320, 324,  
325, 328, 331, 357, 358, 359, 362, 373, 377, 383,  
388, 395, 410, 417, 454, 457, 458, 459, 529, 540,  
552, 559, 569, 627, 628, 629, 631, 633, 660, 661,  
662, 668, 670, 677, 681, 684, 685, 689

Alliance thérapeutique (ou de travail) ----- 201, 221

### Approche

Approche interactionniste--21, 27, 53, 117, 142, 149,  
150, 177, 189, 194, 200, 211, 214, 217, 218, 642,  
649, 653, 660

Approche structurale ---142, 144, 149, 150, 169, 170,  
177, 200, 648, 654, 665

Attention conjointe -- 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 332, 495

## C

Classification --- 45, 74, 75, 78, 79, 83, 84, 138, 140, 245,  
248, 346, 349, 511

Co-construction-----61, 70, 137, 221, 396, 489, 496, 557,  
680

Communauté de pratiques -----45, 553, 565

## D

### Dénomination

Activité et tâche de dénomination ----- 242, 258, 259,  
261, 266, 267, 272, 275, 278, 279, 291, 296, 298,  
300, 302, 308, 313, 314, 315, 316, 322, 323, 324,  
329, 330, 332, 356, 359, 377, 382, 388, 389, 390,  
391, 394, 408, 416, 417, 423, 424, 436, 439, 441,  
443, 450, 453, 457, 462, 465, 469, 475, 505, 506,  
507, 508, 509, 512, 513, 521, 522, 527, 528, 529,  
557, 558, 561, 629, 633, 646, 664, 666, 684

Demande de dénomination--- 56, 309, 313, 314, 315,  
316, 321, 323, 350, 363, 365, 380, 381, 382, 383,  
387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 396, 397,  
404, 415, 417, 419, 421, 422, 423, 424, 425, 426,  
427, 430, 450, 506, 508, 512, 513, 524, 624, 625,  
632, 635, 671, 676

Dialogal-----348

Dialogique---- 16, 19, 21, 22, 31, 207, 213, 214, 237, 274,  
319, 348, 349, 355, 392, 395, 396, 403, 413, 434,  
435, 460, 461, 462, 464, 466, 468, 473, 475, 484,  
486, 488, 489, 492, 493, 495, 496, 643, 656, 658,  
669, 678, 679

Dialogisme ----- 435, 441, 486, 488, 495

Dialogue 16, 17, 21, 30, 35, 36, 52, 55, 57, 59, 61, 62, 70,  
116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 126, 127, 130,  
131, 132, 139, 166, 195, 199, 207, 208, 210, 214,  
215, 217, 229, 233, 237, 239, 273, 281, 283, 319,  
339, 340, 345, 348, 349, 355, 356, 400, 401, 402,  
403, 413, 428, 431, 434, 435, 436, 437, 438, 449,  
460, 463, 465, 468, 475, 483, 484, 486, 488, 489,  
491, 492, 493, 495, 496, 499, 504, 553, 555, 557,

565, 568, 577, 585, 588, 590, 599, 600, 608, 616,  
626, 643, 645, 650, 651, 656, 657, 659, 665, 668,  
669, 671, 672, 673, 678, 680, 686, 689  
Dysphasie -*Voir* Troubles spécifiques du développement  
du langage

## E

Echange conversationnel -- 16, 20, 31, 32, 33, 34, 35, 37,  
49, 50, 51, 52, 60, 61, 62, 63, 68, 70, 71, 118, 126,  
127, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 188, 207,  
210, 213, 214, 221, 242, 274, 278, 282, 298, 308,  
334, 338, 345, 348, 349, 361, 362, 366, 379, 435,  
461, 486, 491, 495, 554, 654, 656, 663, 668, 676, 677,  
679, 680, 691  
Efficacité --- 16, 19, 22, 52, 140, 143, 144, 145, 148, 152,  
157, 159, 161, 162, 168, 172, 174, 175, 178, 183,  
184, 185, 190, 193, 200, 201, 209, 210, 211, 215,  
216, 218, 496, 565, 629, 648, 649, 652, 653, 654,  
656, 659, 678, 680, 691  
Efficacité dialogique ----- 496, 565, 680, 691  
Enchaînement discursif - 22, 62, 348, 437, 438, 447, 448,  
673  
Etagage  
Etagage ----- 17, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 48, 66, 71, 124,  
125, 126, 127, 133, 137, 139, 189, 213, 307, 308,  
309, 406, 483, 500, 501, 505, 512, 517, 531, 535,  
552, 553, 658, 669  
Etagage global ----- 309, 669  
Etagage local ----- 669  
Evaluation du langage 158, 568, 569, 638, 642, 659, 679,  
690  
Evidence-based Practice ----- 15, 143, 145, 148, 149, 201  
Expansion -- 56, 61, 69, 70, 128, 129, 170, 190, 191, 196,  
202  
Extension ----- 56, 61, 69, 128, 129, 364, 670

## F

Fast mapping ----- 111, 167

Feedback ----- 39, 43, 44, 56, 58, 127, 129, 130, 134, 135,  
136, 138, 139, 170, 171, 173, 176, 185, 188, 208,  
213, 282, 308, 351, 352, 353, 354, 361, 362, 363,  
364, 366, 369, 370, 371, 372, 374, 394, 395, 406,  
654, 657, 659, 668, 669, 670  
Format 21, 29, 32, 33, 37, 38, 39, 70, 175, 207, 221, 237,  
499, 504, 505, 553, 559, 662

## G

Guidance parentale -- 141, 172, 190, 194, 195, 196, 197,  
241, 689

## I

Imitation sollicitée ----- 16, 170, 179, 209, 671, 675  
Input -- 28, 53, 54, 55, 65, 67, 68, 76, 108, 163, 185, 208,  
402  
Instruction ----- 170, 171, 183, 185, 192, 510  
Instrument psychologique ----- 31, 32, 307, 492, 496  
Interaction  
Interaction de tutelle ----- 39, 42, 43, 669, 691  
Interaction exolingue ----- 48, 49, 212  
Interaction sociale --- 17, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 40, 66,  
142, 169, 207, 653, 654  
Intersubjectivité ----- 28, 32, 34, 70, 71, 495  
Intervention centrée sur le langage -- 312, 313, 314, 315,  
316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 326,  
327, 328, 329, 330, 331, 333, 335, 336, 338, 339,  
341, 343, 344, 349, 351, 352, 353, 354, 355, 356,  
357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366,  
367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 377,  
378, 379, 380, 381, 382, 383, 388, 394, 395, 402,  
403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 414,  
415, 416, 417, 418, 419, 421, 428, 429, 430, 431,  
433, 438, 439, 507, 540, 541, 631, 632, 633, 634,  
635, 636, 637, 639, 650, 651, 652, 657, 658, 659,  
665, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 676, 685, 686

**J**

Jeu symbolique---- 98, 100, 108, 122, 130, 136, 142, 188,  
214, 225, 226, 242, 402, 542, 552, 576, 577, 646,  
647, 650, 651, 654, 659, 681, 690  
Jeux de langage ----- 29, 486, 649, 657, 665

**L**

Langage  
Langage Adressé aux Enfants ---17, 28, 30, 49, 53, 55,  
56, 57, 58, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 76,  
124, 125, 126, 133, 138, 139, 195, 208, 213, 399  
Langage induit ----- 89, 576  
Langage spontané ----- 89, 148, 226, 576  
Ligne de base----- 148, 168  
Longueur moyenne des énoncés (LME / MLU)38, 55, 64,  
92, 100, 101, 102, 104, 109, 110, 111, 129, 165, 188,  
579, 580, 583, 646, 647

**M**

Médiation -45, 48, 52, 307, 484, 485, 490, 495, 496, 501,  
674, 691  
Méthode  
Méthode des jetons -----161  
Méthode explicite ou métalinguistique - 16, 161, 178,  
183, 216, 678  
Modelage-----16, 170, 172, 174, 175, 178, 179, 181, 184,  
196, 209, 214, 678  
Modes d'intervention 15, 16, 17, 18, 22, 25, 43, 132, 133,  
140, 141, 144, 145, 150, 170, 171, 172, 174, 178,  
181, 184, 187, 193, 194, 195, 196, 201, 207, 209,  
211, 214, 216, 219, 401, 567, 626, 635, 642, 644,  
647, 648, 650, 652, 653, 654, 656, 658, 659, 660,  
663, 667, 674, 678, 680, 681, 684, 687, 688, 689, 691  
Mouvement discursif - 47, 50, 51, 88, 126, 136, 137, 138,  
162, 222, 249, 253, 281, 284, 315, 340, 403, 428,  
433, 434, 460, 477, 485, 486, 489, 560, 579, 669, 673

**O**

Orthophonie  
Rééducation orthophonique 15, 16, 19, 20, 21, 22, 39,  
48, 50, 132, 133, 136, 138, 141, 142, 197, 201,  
203, 207, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 218, 220,  
221, 237, 239, 241, 244, 245, 257, 266, 273, 284,  
285, 289, 304, 305, 318, 323, 324, 343, 345, 358,  
360, 375, 395, 396, 431, 469, 475, 483, 485,  
493, 495, 501, 505, 543, 554, 556, 560, 565, 569,  
626, 642, 647, 648, 649, 650, 653, 654, 655, 656,  
657, 659, 660, 663, 664, 667, 672, 677, 678, 680,  
687, 688, 691

**P**

Paradoxe des recasts ----- 132, 180  
Participation guidée ----- 495, 496  
Phase-- 19, 20, 21, 31, 37, 39, 43, 78, 111, 122, 151, 158,  
173, 218, 224, 225, 227, 228, 238, 243, 273, 274,  
275, 276, 277, 278, 279, 280, 285, 286, 289, 294,  
296, 304, 310, 314, 316, 357, 390, 396, 414, 439,  
462, 540, 565, 567, 568, 569, 595, 596, 602, 604,  
605, 607, 610, 612, 618, 620, 626, 641, 650, 651,  
655, 656, 667, 680  
Place discursive----- 555, 556, 557, 558, 559, 677  
Positionnement ---47, 195, 355, 428, 434, 435, 436, 437,  
439, 443, 460, 463, 469, 470, 471, 472, 473, 476,  
480, 481, 482, 483, 489, 490, 493, 494, 496, 508,  
530, 551, 554, 658, 668, 673, 678  
Pratique langagière ---- 29, 218, 488, 491, 493, 499, 541,  
599, 649  
Processus  
Processus d'acquisition29, 30, 50, 51, 52, 62, 67, 137,  
169, 399, 400, 428, 636, 651, 667, 679  
Processus d'intériorisation ---- 31, 32, 40, 41, 42, 207,  
492, 680  
Processus de bifocalisation----- 50  
Processus de rééducation 16, 17, 19, 20, 21, 217, 237,  
238, 627, 649, 653, 657, 659, 665, 691

Processus phonologiques simplificateurs 81, 94, 158,  
392, 397, 585

## Q

Questionnaire --- 225, 227, 569, 591, 592, 593, 594, 600,  
601, 602, 609, 617, 618, 625, 642, 643, 645, 659,  
681, 682, 683, 690

## R

Recast----- Voir Reformulation

Rééducation orthophonique ----- Voir Orthophonie

Reformulation--- 16, 48, 51, 56, 58, 59, 60, 61, 69, 70, 91,

115, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,  
136, 137, 138, 139, 153, 170, 171, 172, 177, 178,  
179, 180, 181, 184, 185, 188, 190, 191, 196, 199,  
201, 202, 208, 209, 213, 214, 215, 230, 308, 313,  
321, 343, 344, 353, 361, 362, 363, 369, 370, 371,  
372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381,  
382, 383, 396, 399, 400, 401, 402, 404, 407, 408,  
412, 413, 414, 429, 436, 437, 440, 454, 461, 462,  
466, 470, 472, 473, 474, 480, 489, 510, 520, 537,  
541, 549, 558, 561, 564, 581, 631, 632, 636, 637,  
638, 639, 641, 643, 651, 654, 655, 658, 659, 669,  
670, 671, 672, 674, 675, 679, 685, 686, 687, 688, 689

Réglage minutieux ----- 17, 29, 41, 208

Répétition----- Voir Reprise

Reprise - 36, 48, 51, 52, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 69, 70, 80,

89, 116, 118, 129, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 157,  
159, 160, 173, 174, 175, 176, 188, 193, 208, 213,  
214, 215, 222, 223, 224, 225, 230, 244, 248, 265,  
266, 275, 284, 285, 286, 289, 291, 292, 293,  
294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 304, 308, 313,  
314, 316, 321, 324, 325, 326, 327, 329, 350, 358,  
361, 364, 365, 369, 370, 371, 372, 374, 380, 382,  
383, 400, 401, 402, 403, 406, 407, 408, 410, 411,  
412, 413, 414, 418, 419, 429, 434, 435, 436, 437,  
440, 448, 452, 454, 455, 456, 457, 458, 460, 461,  
462, 463, 464, 465, 468, 470, 471, 472, 473, 476,  
481, 482, 496, 518, 521, 561, 570, 571, 572, 575,

586, 594, 595, 603, 605, 611, 612, 618, 619, 620,  
628, 634, 648, 661, 670, 671, 672, 673, 687

Retard de langage 74, 114, 144, 159, 174, 175, 176, 193,  
196, 635

Routine ----- Voir Format

## S

Script----- Voir Format

Séquence ----20, 36, 50, 51, 52, 71, 75, 85, 119, 121, 134,

136, 137, 139, 188, 255, 262, 267, 270, 273, 274,  
278, 279, 280, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290,  
291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300,  
301, 302, 303, 304, 308, 309, 310, 311, 312, 313,  
314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 325,  
326, 327, 331, 335, 340, 341, 354, 356, 360, 361,  
362, 365, 367, 368, 379, 381, 386, 387, 389, 391,  
392, 395, 396, 403, 404, 436, 438, 439, 441, 442,  
443, 451, 467, 468, 469, 474, 475, 477, 478, 479,  
484, 486, 488, 489, 490, 505, 506, 507, 508, 509,  
510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519,  
520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529,  
530, 535, 536, 537, 538, 540, 541, 542, 543, 544,  
547, 548, 549, 550, 552, 553, 554, 555, 556, 558,  
559, 560, 561, 562, 564, 565, 571, 651, 663, 665,  
666, 668, 675, 677, 679

Séquence Potentiellement Acquisitionnelle--- 50, 52, 71,  
134, 136, 137, 138, 139, 188, 308, 565, 651, 663

Stimulation ciblée ----- 157, 172, 174, 175, 184, 185, 209

Stratégie- 16, 21, 22, 36, 47, 98, 128, 135, 136, 137, 140,

148, 153, 157, 167, 170, 187, 188, 196, 198, 214,  
237, 327, 332, 375, 382, 389, 420, 431, 438, 496,  
499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508,  
509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518,  
519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528,  
529, 530, 531, 534, 538, 541, 542, 543, 547, 548,  
549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 557, 558, 559,  
560, 561, 564, 565, 579, 620, 635, 642, 658, 659,  
665, 668, 674, 675, 676, 677, 691

**T**

Test de langage ---89, 216, 225, 287, 568, 569, 571, 576,  
 589, 591, 594, 595, 602, 610, 618, 642, 643, 659,  
 667, 678, 680, 681, 682, 683, 690  
 Théorie de stade de l'infinifitif optionnel -----98, 99  
 Trouble  
     Trouble articulatoire ----- 82, 84, 185  
     Trouble paradigmatique ----- 94  
     Trouble syntagmatique ----- 94  
 Troubles spécifiques du développement du langage--15,  
 16, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79,  
 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 96,  
 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107,  
 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118,  
 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128,  
 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 141,  
 143, 144, 145, 148, 149, 151, 155, 156, 160, 163,  
 164, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 173, 174, 175,  
 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186,  
 187, 188, 190, 191, 192, 193, 197, 200, 201, 203,  
 207, 208, 211, 212, 213, 214, 217, 218, 219, 226,

227, 228, 229, 230, 233, 237, 238, 239, 273, 284,  
 289, 290, 291, 298, 304, 305, 323, 325, 326, 332,  
 333, 334, 339, 344, 354, 355, 361, 371, 372, 373,  
 379, 394, 396, 397, 399, 401, 402, 404, 405, 406,  
 410, 411, 412, 417, 419, 420, 421, 423, 424, 425,  
 426, 427, 428, 429, 430, 431, 433, 436, 451, 463,  
 483, 493, 494, 496, 501, 502, 505, 542, 543, 545,  
 546, 551, 556, 559, 567, 569, 578, 579, 580, 582,  
 589, 591, 592, 627, 635, 638, 645, 646, 647, 648,  
 651, 653, 655, 656, 658, 660, 662, 664, 665, 666,  
 671, 672, 676, 677, 678, 680, 684, 687, 688, 689,  
 690, 691  
 Type d'intervention -- 134, 139, 170, 215, 216, 238, 319,  
 323, 333, 351, 352, 353, 354, 356, 438, 470, 477,  
 567, 569, 627, 631, 633, 638, 655, 665, 673, 681,  
 684, 685, 688

**Z**

Zone Proximale de Développement39, 40, 41, 42, 46, 58,  
 169, 179, 307, 485, 492, 565, 680, 691



# INDEX DES AUTEURS

## A

Adams, C.---	118, 120, 121, 125, 138, 155, 157, 161, 191, 591, 652, 660
Adamson, L.-----	44
Ageeva, I.-----	484
Aguilar-Mediavilla, E. M.-----	92
Aicart-de Falco, S.-----	81
Aitken, K.J.-----	34
Ajuriaguerra, J. de-----	75, 76
Akhtar, N.-----	35, 36
Albert, J.-L.-----	52
Alegria, J.-----	82, 93
Alibali, M. W.-----	332
Allen, D.-----	75, 78, 79, 114
Allen, G.-----	87
Alpert, C.L.-----	197
Alt, M.-----	107, 111, 167
Altieri, M.-----	159
Ambroise, B.-----	348
Anscombe, G.E.-----	500
Appel, A.-----	107, 113, 115
Arbisio, C.-----	345, 355, 395
Archibald, Lisa M. D.-----	325
Ariel, M.-----	123
Arns, F.J.-----	46, 213, 675
Auchlin, A.-----	276
Austin, J.L.-----	344, 345, 348, 500
Authier-Revuz, J.-----	435, 436, 462, 463, 494

## B

Bachelart, M.-----	221
Bachelet, J.F.-----	583

Baddeley, A. D.-----	77, 89, 112, 163, 167, 325, 333
Baird, G.-----	593
Baker, E.-----	143, 145, 146
Baker, N. D.-----	143, 145, 146
Bakhtine, M.-----	31, 434, 461, 484, 488, 495, 496, 651
Ball, M.J.-----	584
Bange, P.-----	50
Barbéris, J.-A.-----	321
Barnes, S.-----	63, 64
Barnsley-Fielding, R.-----	154
Bartke, S.-----	100
Barvin, E. L.-----	121
Bassano, D.-----	108, 110
Bates, E.-----	34, 95, 110, 332
Batista, A.-----	226
Baudouin, J.-M.-----	500
Baumberger, T.-----	108
Bautier, �.-----	256, 257
Bavin, L. E.-----	122, 333
Baxendale, J.-----	144, 197
Bedore, L. M.-----	105
Bellugi, U.-----	129
Benasich, A. A.-----	76
Benedict, H.-----	56, 65
Bernasconi, M.-----	123
Berney, C.-----	241
Bernhardt, H.-----	93, 94, 150, 155, 156, 159, 629, 684
Bernicot, J.--	59, 60, 61, 69, 130, 213, 217, 308, 377, 400, 401, 670
Bertrand, R.-----	463
Best, W.-----	115, 163, 168
Biger, M.-----	229
Bignasca, T.-----	231
Bilger, M.-----	230

Bioy, A.-----221  
 Bird, D.----- 93, 94, 157  
 Bird, J.-----86, 87, 93, 138, 155  
 Bishop, D.V.M. - 75, 76, 77, 78, 79, 80, 86, 87, 88, 93, 105,  
 106, 107, 112, 118, 120, 121, 138, 155, 157, 161,  
 163, 227, 591, 592, 593, 601, 644, 647, 652, 660, 681  
 Blachman, B. A.-----154  
 Blake, Joanna -----332  
 Blanche-Benveniste, C. ----- 229, 230, 580, 586  
 Bloom, P. -----110  
 Blot, S.-----161  
 Bode, J.-----109  
 Boersma, P. -----477  
 Bohannon, J. ----- 66  
 Bonin, P. -----114  
 Borel-Maisonny, S.82, 137, 189, 203, 222, 247, 248, 260,  
 261, 268, 269, 272, 308, 310, 311, 318, 322, 332,  
 334, 335, 336, 337, 342, 343, 365, 381, 387, 396,  
 408, 415, 436, 443, 450, 453, 454, 473, 474, 475,  
 476, 478, 482, 506, 509, 536, 537, 538, 558, 562,  
 563, 668  
 Bornstein, M.H.-----36, 58, 65, 654  
 Boroditsky, L.-----108  
 Bortolini, U. ----- 95, 102  
 Botting, N.----- 15, 77, 78, 79, 121, 325, 332, 333, 591  
 Brackenbury, T.----- 147, 149  
 Bradford, A. ----- 78, 158, 159, 201  
 Brady, S. ----- 93  
 Bragard, A. ----- 114, 115, 116, 167, 629, 667  
 Brassac, C.-----496  
 Bres, J.----- 434, 435, 441, 463, 486, 488  
 Bressoux, P.-----503  
 Brin, F. ----- 82, 241  
 Brinkley, S.-----111  
 Brinton, B.----- 118, 119  
 Briscoe, J.----- 93  
 Broda, L.S.----- 44  
 Broen, P.----- 55, 56, 58  
 Bronckart, J.P. ----- 29, 40, 41, 48, 122, 500  
 Brooks, P.----- 58  
 Broomfield, J.----- 84

Brossard, M. ----- 41  
 Brown, B. -----177  
 Brown, R. ----- 129, 583  
 Bruce, B. ---- 134, 135, 136, 138, 142, 187, 188, 199, 202,  
 308, 654, 658, 668  
 Bruner, J. S.-- 17, 28, 29, 30, 33, 35, 37, 38, 40, 42, 43, 57,  
 212, 307, 332, 366, 392, 491, 499, 501, 502, 503,  
 553, 653, 663, 669  
 Bruning, R. H.-----123  
 Bryan, T. -----119  
 Buhr, J.C.----- 109, 110  
 Burgoyne, K. -----143  
 Burnett, E.-----201  
 Burnham, D. ----- 55  
 Bus, A. G.----- 154, 182  
 Butcher, C.-----143  
 Butterworth, G.----- 35, 332  
 Byrne, B. ----- 93, 154

**C**

Caët, S. ----- 130, 401  
 Callahan, C.M.-----143  
 Camarata, M. S. ----- 125, 129, 177, 179, 209, 401, 636  
 Camarata, N. M. -----125  
 Camarata, S.----- 142, 177, 179, 209, 401, 649, 688  
 Cameron-Faulkner, T.----- 54, 56, 57, 64  
 Campbell, R.----- 77  
 Candea, M.-----479  
 Canut, E. -----217  
 Capone, N. C.----- 166, 475  
 Cappeau, P.-----230  
 Carcassonne, M.-----39, 463  
 Carpenter, M. -----35, 37  
 Carpenter, P.A. -----112  
 Carson, C. P.----- 89, 90, 577  
 Carson, D. K. ----- 89, 90, 577  
 Casadio, P.----- 95  
 Caselli, M. C.-----95, 110  
 Catts, H. W. ----- 93, 157, 652, 660  
 Cazden, C.B.-----39, 129  
 Cazeneuve, J.----- 88

Chang, C.-J. -----	121, 123	Creusere, M. -----	107
Chenu, F. -----	57, 108	Criddle, M.J. -----	105, 113, 648
Chevrie-Muller, C. --76, 92, 109, 225, 287, 569, 570, 575, 576, 681		Crosbie, S. -----	155, 159
Chiat, S. -----	77, 144, 149, 184, 635, 650	Cross, T. -----	64, 125, 129
Childers, J. B. -----	186, 401	Crutchley, Alison -----	78
Chilosi, A. -----	100	Cruttenden, A. -----	63
Choi, S. -----	63, 108	Crystal, D. -----	89, 584
Chomsky, N. -----	27, 28, 99	Culatta, B. -----	176
Chouinard, M. M. ---- 59, 60, 61, 215, 308, 400, 401, 428, 480, 651, 655, 672, 686		Curtiss, S. -----	75, 77, 85, 113
Ciccione, N. -----	143, 191	Curwin, A. -----	35
Cipriani, P. -----	100		
Cirrin, F.M. -----	161	<b>D</b>	
Clark, E. V. -- 35, 59, 60, 61, 100, 108, 110, 130, 213, 215, 308, 377, 400, 401, 428, 480, 638, 651, 655, 670, 672, 686		da Silva, C. -- 119, 128, 332, 334, 349, 354, 362, 461, 474, 475, 589, 670, 674	
Clashden, H. -----	100	Dahlsgaard, K. -----	106
Cleave, P. L. -----	99, 165, 177	Dale, P.S. -----	110
Clot, Y. -----	304, 492	Danon Boileau, L. -----	479
Coady, J. A. -----	89	Dausendschön-Gay, U. -----	50
Cohen, H. -----	77, 161, 226	Davis, C. -----	154
Cohen, M. -----	77	de Becque, B. -----	161
Cohen, W. -----	161	de Bot, K. -----	332
Cole, M. -----	501	de Léon, L. -----	108
Colletta, J. M. -----	332	de Marneffe, M.-C. -----	59, 638
Connell, P. -----	172, 178, 209, 671	de Pietro, J.-F. 49, 50, 51, 52, 71, 136, 139, 188, 215, 308, 565, 651	
Constable, A. -----	114	de Roten, Y. -----	201, 221
Content, A. -----	82	de Villiers, J. G. -----	64
Conti-Ramsden, G. ---- 15, 38, 59, 77, 78, 91, 97, 109, 110, 118, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 180, 325, 333, 430, 582, 643		de Villiers, P.A. -----	64
Coquet, F. -----	15, 141, 142, 150, 242, 375, 381, 396	de Weck, G. 15, 17, 59, 60, 74, 78, 82, 101, 107, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 139, 142, 213, 225, 226, 231, 262, 283, 308, 332, 334, 349, 354, 355, 375, 503, 542, 568, 569, 570, 577, 589, 642, 655, 668, 670	
Corlateanu, C. -----	231	Dean, E.C. -----	158
Cornell, E.H. -----	44	Deckner, D.F. -----	44
Coulthard, M. -----	282, 354, 361, 668	Delage, H. -----	101
Courtwright, I.C. -----	178, 209	Delamotte-Legrand, R. -----	39, 227
Courtwright, J.A. -----	178, 209	Deleau, M. -----	30
Couvillian, L. -----	157	Demetras, M. J. -----	60, 308
Crago, M. B. -----	78, 96, 98, 101, 102	Demuth, K. -----	66
Craig, H. K. -----	109, 118, 123	Denes, G. -----	102

Derevenski, J.L.-----	53
Desmarais, C.-----	74
Despland, J.-N.-----	221
Dessus, P.-----	503
Dickinson, D.K.-----	44
Diggle, T.-----	143
Dima, E.-----	183
Dinnsen, A.-----	159
Dister, A.-----	229
Dockrell, J. E.-----	106, 110, 114, 115, 116
Dodd, B.-----	78, 83, 84, 144, 149, 150, 155, 157, 158, 159, 201
Dodwell, K.-----	121
Dollaghan, C.A.-----	109, 111, 112, 115
Donahue, M.-----	118, 119
Donaldson, M.L.-----	110, 163, 167, 168, 667
Donlan, C.-----	77
Duarte, L.R.-----	114
Dubinkina, E.-----	105
Ducrot, O.-----	210, 211
Dukette, D.-----	75
Dunham, F.-----	35
Dunham, P.-----	34, 35
Dunham, P. J.-----	35
Dunn, J.F.-----	69
Duran, P.-----	583, 597, 621
Durieux, N.-----	145, 146, 149
Durkin, K.-----	105, 113, 648
Dykes, J. C.-----	95, 103
Dykins, J.-----	125, 129, 130

**E**

Easton, C.-----	168, 635
Easton, S.-----	168, 635
Ebbels, S.-----	143, 147, 148, 160, 162, 170, 184, 216, 678
Ebert, K. D.-----	76
Ecalte, J.-----	93, 666
Edwards, J.-----	113, 114, 430
Ehri, L. C.-----	154
Eisenberg, S.-----	104
Elbert, M.-----	91, 159

Ellis Weismer, S.-----	110, 112, 163, 164, 166, 167, 190, 332
Elwood, T.-----	125, 129
Epstein, I.-----	149
Evans, J. L.-----	87, 89, 118, 332

**F**

Fahim, M.-----	57, 58
Faita, D.-----	304
Falbo, C.-----	230
Faraco, M.-----	49
Faragher, B.-----	109, 325
Farrar, M.J.-----	34, 35, 60, 64, 332, 401
Fasel Lauzon, V.-----	53
Fechnay, T.-----	127
Federico, A.-----	401
Fedewa, A.-----	36
Fee, E. J.-----	90
Feldman, H.-----	67
Ferguson, C. A.-----	49, 55, 57, 62, 308
Fernald, A.-----	62
Ferrand, P.-----	15, 141, 142, 150, 242, 375, 381, 396
Fey, M. E.-----	118, 125, 129, 132, 144, 153, 177, 180, 181, 182, 183, 197, 199, 200, 201, 202, 212, 401, 475, 631, 635, 665, 679, 685, 688
Fielding-Barnsley, R.-----	154
Filliettaz, L.-----	210, 241
Finestack, L.H.-----	182, 183, 197, 212, 631, 665, 685, 688
Fisher, S.-----	77
Fisher, S.E.-----	77
Fletcher, J.-----	89, 94, 109, 430, 582, 584
Fletcher, P. E.-----	89, 94, 109, 430, 582, 584
Flynn, V.-----	58
Forman, E.A.-----	39
Forrest, K.-----	159
Fossard, M.-----	591
Fournier, S.-----	225, 287
Fox, A. V.-----	84, 154
Fox, B.-----	84, 154
François, D.-----	585
François, F.-----	29, 31, 433, 484, 485, 486, 493, 495, 669, 680

Frazier Norbury, C.	76
Freeman, N.	93
Frey, M. E.	94
Friedrich, J.	500
Friel-Patti, P.	38
Friel-Patti, S.	118, 121, 125
Froud, K.	166
Fujiki, M.	118, 119
Furrow, D.	56, 64, 65, 216

**G**

Gadet, F.	229, 230
Gagnon, A.	79
Gallagher, A. L.	144, 149, 184, 650
Garfield, L.	89
Garman, M.	89
Garnica, O.	55, 62, 63
Gathercole, S. E.	77, 89, 112, 163, 167, 325
Gauger, L.M.	77
Gayraud, F.	108
Gegeo, D.W.	66
Gelman, R.	55, 58
Gelman, S.A.	55, 58
Gendre, S.	231
Genesee, F.	101, 102
Gentner, D.	108
George, R.	115
Gérard, C.L.	74, 75, 78, 79, 109
Gerber, E.	106, 147, 191
Gerber, S.	106, 147, 191
Gerken, L.A.	89
Gernsbacher, M.A.	36
Gillam, R.B.	161, 189, 191, 662, 665
Gillam, S.L.	189, 191, 662, 665
Gillon, G. T.	155, 156, 157
Girolametto, L.	127, 143, 144, 175, 177, 190, 194, 196, 202, 635
Gleitman, H.	55
Gleitman, L.R.	55
Goffman, E.	281, 453, 471
Goigoux, R.	256, 257

Goldfield, B.A.	35, 38, 44
Goldin-Meadow, S.	35, 54, 67, 68, 69, 332
Goldstein, B.	84
Golinkoff, R.	27
Golinkoff, R.M.	27
Göllner, S.	100
Gombert, J.E.	81, 92, 248, 252, 489
Gombert, J.-E.	81
Gombert, J.-E.	92
Gombert, J.-E.	248
Gombert, J.-E.	252
Gombert, J.-E.	489
Gonzalez, L.	176
Goodman, J.C.	110
Goodsitt, J.	44
Goodwin, C.	489, 491
Goodz, E.	53
Gopnik, A.	63, 108
Gopnik, M.	78
Graham, T. A.	332
Gray, S.	106, 110, 111, 112, 163, 167, 169, 173, 185, 629, 667
Grela, B.	95
Grobet, A.	241
Grossen, M.	274, 434, 435, 484, 495
Grove, J.	118
Gruendel, J.	37
Guberman, A.	169
Gülich, E.	50
Guitérrez-Clellen, V.	102
Gullberg, M.	332
Gunn, M.	118

**H**

Habermas, J.	500, 501, 565
Hadley, P.A.	118, 120
Haillet, P.	435
Haillet, P.P.	435
Hamann, C.	100
Hammond, M.	89
Hans, S.	36

Hanson, K.	134, 187, 188
Hansson, K.	95, 105
Harmegines, B.	107
Harris, M.	96
Hart, S.	176
Hatano, G.	492, 501
Hawkes, C.	201
Haynes, C.	107
Haynes, M.O.	58, 65
Hayward, D.	193
Hedge, M.	184
Heinz, J. M.	76, 86
Hennessey, N.	143
Herbert, M. R.	77
Hershberger, S.	95
Hervé, M.J.	221
Hesketh, A.	93, 94, 156, 159, 183, 197
Hesketh, L.	110, 112, 163, 164, 166, 167, 332
Heurdier, J.	55
Hewitt, Lynne E.	132
Hick, R. F.	107, 109, 333
Hill, E.L.	75
Hirsh-Pasek, K.	27, 66
Hodges, J.	126
Hoff, E.	58, 63, 64, 217
Hoff-Ginsberg, E.	58, 63, 64
Hoffman, L.	153, 583
Hoffman, P. R.	153, 583
Hogan, T. P.	94
Hogben, J.	94
Holm, A.	84, 144, 159
Honey, E.J.	143
Horohov, J. E.	110, 163, 164
Howard, D.	76
Howell, J.	158
Hsieh, L.	110
Hudelot, C.	193, 309, 395, 669
Hunt, J.	635
Hupet, M.	88, 116, 117
Hurst, J.A.	77
Husserl, E.	500

Hutcheson, G. D.	118
Huttenlocher, J.	36, 57, 63, 65
Hyde Wright, S.	163, 168

## I

Ingold, J.	126, 130, 231, 308
Ingram, D.	217
Ingram, T. T. S.	76

## J

Jacoby, G.P.	187
Jakubowicz, C.	96, 97, 100, 101, 102
Jamart, A. C.	82, 159
Jamison, P.J.	161
Jeanjean, C.	229, 230, 586
Jefferson, G.	50, 275
Jennings, P.	90
Jisa, H.	57, 63
Joanette, Y.	79
Joanisse, M.F.	78, 325
Joffe, V.L.	93, 155
Johnson, C. E.	64
Johnson, J.	64
Johnson, R.L.	64
Jones, M.	97, 109, 110, 430, 582
Junyent, A. A.	102
Just, M.A.	112, 163

## K

Kaderavek, J. N.	123
Kaiser, A.P.	64, 197
Kan, P. F.	109, 111
Katz, W.	113
Kavitskaya, D.	92
Kemler Nelson, D.G.	55
Kerbrat-Orecchioni, C.	275, 276, 278, 348, 349
Kern, S.	108
Kerr, J.	76
Ketelaars, M. P.	121
Kida, T.	49

Kiernan, B. ----- 110, 111, 163, 173  
 Kirk, E. ----- 166, 475  
 Kitamura, C. ----- 55  
 Klee, T. ----- 89, 90, 126, 577  
 Koenigsknecht, R. ----- 175  
 Kohnert, K. ----- 76  
 Kot, A. ----- 203  
 Kouri, T. A. ----- 174  
 Kraft, U. ----- 50  
 Kruger, A.C. ----- 34, 35  
 Kuchirki, Y. ----- 70  
 Kwiatkowski, J. ----- 157, 578, 579, 581, 646, 652, 660

## L

Lacheret, A. ----- 474, 475, 674  
 Lahey, M. ----- 113, 430  
 Lamb, J.A. ----- 55  
 Lamb, M.E. ----- 55  
 Lancaster, G. ----- 144, 203, 214  
 Larrivée, P. ----- 435  
 Lave, J. ----- 491, 553, 565  
 Law, J. ----- 203  
 Layeh, M. ----- 114  
 Le Chanu, M. ----- 55  
 Le Maner-Idrissi, G. ----- 226  
 Le Mené, M. ----- 587  
 Le Normand, M.-T. 99, 100, 102, 106, 108, 109, 191, 193,  
 226, 430, 577, 583, 655, 690  
 Leadholm, B.J. ----- 199  
 Leahy, J. ----- 158  
 Leclercq, A. ----- 125  
 Leclercq, P. ----- 325  
 Lederlé, E. ----- 133  
 Lee, L. ----- 175  
 Leinonen, E. ----- 101, 123  
 Leitao, S. ----- 94  
 Leonard, L. B. ----- 75, 76, 77, 78, 87, 89, 95, 97, 100, 102,  
 105, 106, 107, 109, 110, 113, 114, 118, 160, 163,  
 175, 177, 178, 184, 209, 402, 429, 579, 582, 635  
 Leroy, M. ----- 61, 130, 401  
 Leroy-Collombel, M. ----- 61, 130, 401

Letts, Carolyn ----- 76  
 Levorato, M. C. ----- 102  
 Lévy, A. ----- 88  
 Lewis, B.A. ----- 55  
 Lewis, C. ----- 55  
 Lewis, K. E. ----- 55  
 Leybaert, J. ----- 93, 155  
 Liberman, I. Y. ----- 93  
 Lieven, E.V.M. ----- 36, 54, 56, 65  
 Liles, Betty Z. ----- 121, 123  
 Liszkowski, U. ----- 34  
 Loeb, D. F. ----- 132, 180  
 Loeb, D. L. ----- 132, 180  
 Lombardino, L.J. ----- 77  
 Long, M.H. ----- 49  
 Long, S. H. ----- 177, 197, 212, 631, 665, 685  
 Luetke-Stahlman, B. ----- 143  
 Lundberg, I. ----- 154

## M

MacLeod, A. ----- 88, 578, 579, 646  
 MacWhinney, B. ----- 53, 233, 582  
 Magnan, A. ----- 93, 666  
 Magnusson, E. ----- 94, 154, 157  
 Maillart, C. - 75, 82, 88, 92, 95, 97, 99, 105, 106, 145, 149,  
 196, 226, 227, 325, 426, 578, 579, 580, 584, 591,  
 629, 644, 645, 646, 647, 655, 667, 681, 689  
 Major, E.M. ----- 93, 94, 150, 155, 156, 159, 629, 684  
 Malvern, D. ----- 582  
 Malverne, D. ----- 582  
 Mannle, S. ----- 35  
 Manolson, A. ----- 194  
 Marchman, V.A. ----- 110  
 Marcos, H. ----- 55  
 Marcus, G.F. ----- 77  
 Marro, P. ----- 15, 74, 82, 142, 262  
 Martlew, M. ----- 58, 308  
 Masur, E.F. ----- 58  
 Matheny, N. ----- 152, 153, 172  
 Matthey, M. ----- 49, 50, 52, 215, 559, 565  
 Maurice, G. ----- 362, 474, 475, 670, 674

Maury, M.	221, 463
Maury-Rouan, C.	463
McArthur, G. M.	86
McCarthy, R.	89
McConachie, H.R.	143
McFadden, T.	155
McGee, R.	75
McGregor, K. K.	87, 102, 107, 109, 111, 113, 114, 115, 166, 430, 475, 635
McIntosh, Beth	159
McKean, C.	76
McKee, G.	582
McLeod, S.	143, 145, 146
McNeill, N.M.	332
McTear, M.-F.	118, 126, 127
Mellet, S.	435, 441, 486, 488
Menn, L.	102
Mermoud, L.	332
Merrison, S.	119, 191, 192
Merritt, D. D.	121
Mertens, P.	477
Merzenich, M.M.	160
Messer, D.	106, 110, 114, 115
Méthé, S.	98
Meunier, C.	85
Miccio, A. W.	132
Michel, L.	221
Miller, C.	106
Miller, J.F.	199
Milliken, J. A.	89
Mills, M.	163
Minick, N.	46, 213, 675
Mirak, J.	90
Misès, R.	78
Mitchell, Z. A.	332
Mody, M.	93
Mollier, R.	186, 325, 333
Moltz, C.	109
Mondada, L.	50, 229, 233
Monfort, M.	15, 194, 568
Monjure, J.	153

Montgomery, J. W.	77, 89, 106, 107, 648
Moore, C.	34
Morais, J.	82, 93, 154
Morales, M.	37
Morel, M.-A.	479
Morgan, S.T.	154
Morgenstern, A.	35, 130, 233, 400, 401, 428
Morris, S. E.	153
Morrison, J. A.	579
Mottron, L.	79
Mulac, A.	172
Mulhern, S.	175
Murray, A.D.	64
Muttiah, N.	149
Muysken, P.	49

**N**

Nagell, K.	35, 37
Naigles, L.	63, 64
Namazi, M.	98, 102
Nash, L.	97
Nash, M.	110, 163, 167, 168, 667
Nathan, D.C.	38
Nauclé, K.	94, 154, 157
Nelson, Katherine.	37, 56, 65, 108
Nelson, Keith. E.	65, 125, 129, 142, 177, 178, 179, 180, 199, 209, 401, 402, 637
Nelson, V.	183
Nemeth, M.	109
Nettelbladt, U.	95, 134, 187, 188
Nevo, I.	149
Newbury, D.F.	77
Newcombe, F.	85
Newport, E.L.	55, 64, 65, 216
Nicholls, L. M.	103
Ninio, A.	35, 38, 116, 332, 663
Noël, M. P.	261
Norbury, C. F.	79, 93, 591
Norris, J. A.	123, 153, 182
Norris, J.M.	123, 153, 182
Norrix, L. W.	87, 88

North, T. ----- 77

## O

Ochs, E. -----66, 69, 229, 230, 400, 401

Oetting, J.B.----- 109, 110, 111, 112, 113, 163, 164, 165

Okalidou, A. ----- 92

Olofsson, A. -----154

Oono, I.P. -----143

Ortega, L. -----182

Oshimate-Takane, Y-----53, 69

Owen, A. J.-----582

## P

Paganos, J. M. ----- 152, 153, 172

Painter, K.M.----- 65

Pan, B. A.----- 65

Pankratz, M.E. -----121

Paradis, J.-----96, 98, 101, 102, 218

Parisse, C. ---- 75, 92, 95, 97, 99, 105, 106, 108, 109, 186,  
226, 233, 325, 333, 426, 430, 577, 578, 579, 580,  
581, 583, 584, 645, 646, 647, 655, 690

Pascoe, M. -----143, 151, 152, 202, 656

Pasleau, F. -----145

Paternostre-Verdict, L.----- 58

Paul, R. ----- 90, 106, 125, 129, 159

Pearce, P. S. ----- 143, 175, 177, 196

Pearl, R. -----119

Pekarek Doehler, S.----- 50, 491

Pérée, F. -----583

Perlmutter, M.----- 44

Pescheux, M.-----503

Peter, D. -----221

Peters, A. M.-----63, 587, 588

Peters, J. ----- 64, 109, 430, 582

Petersen, D.B.-----191

Peterson, D. B.----- 129, 191, 193

Petinou, K.----- 92

Pharr, A. B.----- 89, 90, 577

Philips, J.R. -----55, 57

Piaget, J. -----30, 32

Piercy, M. ----- 85, 86, 87

Pierpont, E. I. ----- 78

Pine, J.M.----- 56, 57, 63, 64

Pitrou, M. ----- 375, 396

Pizzioli, F. ----- 96

Plante, A. S.-----94, 107, 157

Plaza, M. ----- 100, 225, 569, 570, 575, 576, 681

Pokorni, J.L. -----161

Post, K. N.---- 60, 594, 596, 597, 599, 600, 601, 603, 605,  
606, 608, 609, 611, 613, 614, 615, 616, 617, 619,  
621, 622, 624, 625

Proctor-Williams, K.-- 132, 170, 171, 179, 180, 181, 202,  
401, 679

Py, B. ----- 49, 50, 51, 52, 215, 565

## Q

Quemada, N. ----- 78

Quemart, P. -----325

## R

Rabardel, P. -----492

Radford, J. -----118

Radford, L. -----485

Rahimi, A. -----57, 58

Rahmati, S. ----- 128, 231, 332, 334

Raitan, J.G.----- 44

Rapin, I. -----75, 78, 79, 114

Rashiti, L. ----- 95

Ratner, N. B.----- 34, 89, 90, 577, 643

Redmond, S. M.-----99, 583

Reece, K. ----- 189, 662, 665

Reid, J. F.----- 76

Rescorla, L.-----89, 90, 106, 127, 577, 643

Rezzonico, S.---- 123, 129, 130, 131, 132, 215, 231, 308,  
402, 430, 654, 655, 672

Rice, M. L.---- 78, 95, 97, 98, 99, 107, 109, 110, 111, 112,  
113, 118, 120, 163, 165, 186, 583

Richard, J.F. ----- 38

Richards, B.J.-----582

Riches, N. G.----- 109, 186, 187

Rigaut, C. -----100  
 Roberts, J. -----106  
 Robertson, S.B. -----190  
 Roddam, H.----- 145, 149  
 Rodi, M. 39, 133, 136, 137, 139, 188, 200, 202, 214, 215,  
 226, 242, 308, 375, 565, 568, 577, 642, 651, 672, 674  
 Rogoff, B. ----- 495, 496, 501  
 Rollins, Pamela R.----- 35  
 Rondal, J. A. ----- 57, 125, 142, 568, 576, 578, 583, 642  
 Rosat, M.-C. --74, 107, 116, 117, 121, 123, 195, 241, 503,  
 577, 589  
 Rosen, S. -----161  
 Rosenberg, W.C.-----149  
 Ross, G ----- 40, 43, 669  
 Ross, R. ----- 77  
 Rossi, C.-----233  
 Rossi, M. -----477  
 Roulet, E. ----- 102, 274, 434  
 Roulet, L. ----- 102, 274, 434  
 Roulet-Amiot, L.-----102  
 Routh, D. K. -----154  
 Roux, M. ----- 69  
 Rowland, C. ----- 64  
 Rowland, C.F. ----- 64  
 Roy, P.----- 77  
 Royle, P. -----98, 102, 104  
 Rubenstein, H.----- 89

**S**

Sackett, D.L. -----145  
 Sacks, H. -----50, 275, 281  
 Salameh, E.-K. -----105  
 Salazar Orvig, A. ---59, 61, 101, 119, 123, 128, 139, 213,  
 225, 231, 233, 274, 283, 349, 354, 355, 434, 435,  
 484, 493, 503, 542, 570, 589, 655, 668  
 Sanchez, M. ----- 93, 95, 257, 373, 666  
 Sandoval, K. T.----- 153, 154, 202  
 Sanz-Torrent, M. ----- 92  
 Saujat, F. -----304  
 Saxton, M. ----- 59, 60, 130, 182, 308, 363, 400, 401, 638  
 Scarborough, H.S.----- 64, 583

Schatz, M.----- 69  
 Schegloff, E. A. ----- 50, 275  
 Schelletter, C. ----- 101, 123  
 Schelstraete, M.-A.----- 15, 74, 81, 82, 88, 95, 96, 99, 109,  
 113, 114, 115, 116, 140, 145, 148, 159, 191, 578  
 Schieffelin, B. ----- 66, 68, 69  
 Schmerse, D. ----- 65  
 Schneider, P. -----193  
 Schuele, C. M. ----- 95, 103  
 Schwartz, R.G. -----89, 90, 105, 113, 579  
 Searle, J. R. ----- 346, 347, 348, 349, 500  
 Sell, M. A. -----120  
 Sénéchal, M.----- 44  
 Seron, X. -----142  
 Serra-Raventos, M. ----- 92  
 Servel, L.----- 39  
 Seynhaeve, I.----- 58  
 Shatz, M. ----- 55, 63, 64  
 Sheach, S. ----- 168, 635  
 Sherrod, K. -----129  
 Shimpi, P.M.----- 36  
 Shneidman, L.A. ----- 54, 67, 68, 69  
 Shriberg, L.D. ----- 83, 157, 578, 579, 581, 646, 652, 659  
 Shulman, C. -----169  
 Silva, P. A. ----- 75  
 Simon, A. M.-----102, 225, 229, 287  
 Simon, A.-C. -----102, 225, 229, 287  
 Simon-Cerejido, G. -----102  
 Sinclair, A.----- 282, 354, 361, 587, 588, 668  
 Sinclair, H.----- 282, 354, 361, 587, 588, 668  
 Singer, J.D.-----332  
 Singer, M. A.-----332  
 Skeat, J.----- 145, 149  
 Slocum, T.A.----- 191, 193  
 Slonim-Nevo, V. -----149  
 Smith, E. -----185  
 Smith, M. -----185  
 Smith-Lock, K.M. -----185  
 Snow, C. E.--- 35, 38, 44, 49, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 63, 69,  
 116, 213, 308  
 So, L. K. H. ----- 84

Soares, M. -----	95
Soderstrom, M. -----	55, 68
Song, L. -----	63, 65, 70
Sonnenberg, E. A. -----	118, 119
Sorsby, A. -----	58, 308
Spek, B. -----	149
Spencer, T. D. -----	191, 193
Spier, E.T. -----	65
Spinelli-Jullien, N. -----	332
Stackhouse, J. -----	83, 114, 143
Stark, R. -----	76, 85, 86, 107
Stark, R. E. -----	76, 85, 86, 107
Steele, S.C. -----	163
Stine, I. -----	104
Stoel-Gammon, C. -----	90
Stokes, S.F. -----	109, 143
Stollwerck, L. -----	105
Stone, C. A. -----	172, 178, 209, 308, 671
Stothard, S. E. -----	107
Strapp, C. M. -----	308, 401
Strapp, M. -----	308, 401
Strong, G.K. -----	147, 161
Studdert-Kennedy, M. -----	93
Sulzby, E. -----	123
Sussman, J. -----	87
Swank, L. -----	109
Swanson, L.A. -----	110, 190, 191, 192, 199
Swartz, R. G. -----	186
Sylvestre de Sacy, C. -----	222
Sylvestre, A. -----	194, 202, 203, 222, 591

**T**

Tallal, P. -----	75, 76, 77, 78, 85, 86, 87, 90, 113, 160, 648
Tamis-LeMonda, C. S. -----	58, 63, 65, 70
Tannock, R. -----	127
Tardif, T. -----	58, 63, 108, 654
Tarplee, C. -----	118
Tellier, M. -----	332, 344
Terrell, B. Y. -----	186
Thal, D. -----	110
Theakson, A. -----	64

Thibault, C. -----	375, 396
Thordadottir, E. -----	76, 98, 102, 325
Todd, J. -----	34, 35, 495
Tolbert, L. C. -----	103
Tomasello, M. -----	29, 34, 35, 37, 38, 53, 54, 56, 58, 65, 108, 109, 186, 332, 401, 495
Tomblin, J. -----	75
Tomlinson, C.N. -----	172
Tommerdahl, J. -----	584
Topbas, S. -----	84
Torgesen, J.K. -----	154
Trauner, D. -----	77, 107
Traverso, V. -----	274, 275, 276
Treiman, R. A. -----	81
Trevarthen, C. -----	34
Tribushinina, E. -----	105
Tuller, L. -----	101
Tunmer, W. E. -----	82
Tyler, A. A. -----	153, 156, 198, 202

**U**

Ullman, M. T. -----	78
Ulma, D. -----	256

**V**

Vaissière, J. -----	476, 477
Valsiner, Jaan -----	428, 492
Van der Lely, H. K. J. -----	76, 78, 96, 105
van Dijk, M. -----	58
van Eeden, R. -----	49
van Geert, P. -----	58
Van Ijzendoorn, M. H. -----	154, 182
Van Kleeck, A. -----	155
Van Reybroeck, M. -----	82, 155
Vandenplas-Holper, C. -----	58
Vasseur, M.T. -----	52, 309, 395
Vegh-Soti, A. -----	104
Veneziano, E. -----	35, 51, 58, 59, 60, 61, 62, 71, 193, 213, 428, 491, 587, 588
Verine, B. -----	434

Vertalier, M.-----217  
 Vézina, M. ----- 591, 644  
 Vigil, D.----- 36, 126, 127, 128, 129  
 Vincent, D.-----276  
 Vinter, S.----- 578, 579  
 Vion, M.----- 81  
 Vion, R.----- 273, 275, 435, 436, 554, 555  
 Vollmer-Conna, U. ----- 55  
 Vološinov, V.N. ----- 434, 484  
 Volterra, V.-----332  
 Vygotski, L.S.--- 17, 30, 31, 32, 40, 42, 58, 169, 212, 428,  
 484, 492, 496, 501, 653, 680, 691

**W**

Wagner Cook, S.-----332  
 Wagner, M.C.----- 332, 503  
 Wallon, H. ----- 30, 428  
 Warren, S. -----127  
 Warrington, E. K. ----- 89  
 Washington, J.-----109  
 Waters, D. -----201  
 Watkins, R.----- 106, 109, 430  
 Watkins, R. B.----- 106, 109, 430  
 Watson, J.----- 66  
 Watson-Gegoe, K.A. ----- 66  
 Watterson, K. H.-----153  
 Webster, P. E.----- 94, 157  
 Weenink, D.-----477  
 Weitzman, E.----- 143, 175, 177, 191, 194, 196  
 Wells, B. -----83, 114, 143  
 Wenger, E.----- 491, 553, 565  
 Wertsch, J. V.---37, 42, 44, 45, 46, 47, 213, 485, 492, 499,  
 501, 503, 542, 559, 675, 676  
 Wetherell, D.-----15, 74

Wexler, K. ----- 78, 95, 97, 99  
 Whitehurst, G. ----- 90, 125, 176, 635  
 Wilcox, K. A.-----153  
 Williams, A. L. ----- 91  
 Williams, S. M. ----- 75  
 Windfuhr, K. L. -----109, 110, 111, 186  
 Windsor, J. -----76, 109, 111  
 Wing, C.S.-----163  
 Wittgenstein, L. -----29, 486, 500  
 Wolter, J. A. ----- 15, 145  
 Wood, D.-----40, 43, 308, 503, 669  
 Worthington, C. K. -----161  
 Wyckoff, J.----- 64

**X**

Xu, F. ----- 58

**Y**

Yaghmai, F.----- 77  
 Yoder, P.-----64, 127, 129  
 Yoder, P.J.-----64, 127, 129  
 Yont, K. M -----132  
 Yorkston, K.M.-----145  
 Yoss, K. A.----- 89

**Z**

Zesiger, P. ----- 88  
 Zhu, H. -----83, 84  
 Ziegler, J. C.----- 88  
 Zimmermann, G. -----221  
 Zollinger, B. -----332

## **Etude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage**

Dans la littérature, relativement peu d'études ont porté sur les processus de rééducation en situation naturelle. La majorité des recherches ont été menées surtout comme une évaluation de l'efficacité de certaines méthodes d'intervention (*e.g.* méthode métalinguistique, guidance parentale) ou modes d'intervention (*e.g.* recast, imitation, modelage) sur l'acquisition d'une forme ou d'une structure linguistique ou de manière plus générale sur le développement de l'enfant. Or la compréhension des processus par lesquels les enfants se développent nécessite de travailler sur ce qui se passe pendant la rééducation sur le plan interactionnel et dans la façon dont émergent des pratiques orthophoniques dans l'interaction. L'objectif de notre étude est de comprendre la manière dont les interventions des orthophonistes soutiennent le développement langagier des enfants dysphasiques dans l'interaction. Cette étude s'inscrit dans une approche interactionniste en s'inspirant des travaux de Vygotski (1936/1997) et de Bruner (1983a). L'étude porte sur l'observation de quatre dyades orthophoniste-enfant dysphasique d'âge scolaire suivies lors de séances de rééducation pendant sept mois. Au début et à la fin de cette phase d'observation, une phase de test a été mise en place pour évaluer les compétences langagières des enfants et leur évolution. Les résultats montrent que les orthophonistes mettent en place des activités portant sur divers aspects du fonctionnement du langage. Leurs pratiques s'inscrivent dans la dynamique de l'échange et elles sont fortement influencées par les interventions des enfants et leurs difficultés à accomplir une tâche langagière. En outre, elles sont efficaces car elles permettent aux enfants de réaliser à deux ce qu'ils ne pouvaient accomplir seul. Nos analyses mettent en évidence des gestes professionnels communs aux orthophonistes relevant ainsi leur appartenance à une *communauté de pratiques*.

**Mots clés :** *Interaction, Etayage, Troubles spécifiques du développement du langage, Rééducation orthophonique, Types d'interventions, Stratégies de rééducation*

---

## **Study of processes in Speech-Language Pathology Interventions involving Children with Specific Language Impairment**

The literature reports relatively few studies that focused on Speech-Language pathologists' (SLPs) interventions in natural context. Most of the studies explored the clinical effectiveness of intervention strategies with children with Specific Language Impairment (SLI) by assessing language outcomes (*e.g.* the acquisition of a particular form or structure, improvements on particular language measures) both studying particular features (*e.g.* recast, imitation, model) or entire clinical methods and programs (*e.g.* metalinguistic approach, parental guidance). However, to better understand the processes underlying children's development, it is necessary to analyse in detail what happens during SLP sessions at an interactional level and focus on the emergence of practices during Speech-language pathologist- child interactions. The aim of the present study was to better understand how clinical interventions support the language development of child with SLI during interactions. In line with Vygotski (1936/1997) or Bruner (1983a), we adopted a socio-interactionist approach/perspective. This study observed four school-aged children with SLI interacting with their SLP during clinical sessions. The dyads were followed-up for seven months. At the beginning and the end of the observation period, children's linguistic, discursive and interactional abilities were assessed through standardized language tests and through the analysis of mother-child interactions. The results showed that SLPs enrolled the children in activities focusing on various aspects of language. Their practices were part of the dialogical dynamic and were strongly influenced by the accomplishment of the task (by children). In addition, the effectiveness of these practices was proven by the fact that children achieved, supported by the SLP, tasks that they were not able to accomplish by themselves. Our analyses also highlighted common professional gestures among all the SLP who participated in the study, showing that they belong to a *community of practice*.

**Keywords :** *Interaction, Scaffolding, Specific Language Impairment, Speech-language therapy, Intervention, Speech-language therapy strategies*

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3,  
ECOLE DOCTORALE 268  
CENTRE BIÈVRE 1, RUE CENSIER, 75005 PARIS

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL FACULTÉ DES  
LETTRES ET SCIENCES HUMAINES  
CENTRE DE LOGOPÉDIE  
ESPACE LOUIS-AGASSIZ 1, CH-2000  
NEUCHÂTEL