

Choix d'une mesure thérapeutique en fonction des ressources langagières de l'enfant. Approche discursive – interactive

Mireille RODI

Université de Neuchâtel & CLP Moudon, Suisse

Nadine SEYDOUX

Institut St-Joseph, Villars-sur-Glâne, Suisse

Many official departments offering speech and language therapies are overloaded and not able to meet all the needs. This situation is due to a large number of requests made by parents worried about their child's language development and to the few possibilities of therapy these departments can offer. The «Centre Logopédique et Pédagogique (CLP) de Moudon», also affected by this phenomenon has decided to carry out a research project based on the first interview, in collaboration with the University of Neuchâtel. This procedure attends to (better) assess the inner resources of the child and of his surrounding in order to take advantage of them. The expected benefit is the possibility of setting up some adequate therapeutic indications which could be different from an individual therapy.

I. INTRODUCTION

Etant donnée la situation de surcharge provenant des demandes de consultation logopédique, le Centre Logopédique et Pédagogique (CLP) de Moudon, en collaboration avec l'Institut d'Orthophonie de l'Université de Neuchâtel, a souhaité mettre en place en septembre 2001 un projet de recherche basé sur le premier entretien avec les consultants. Le CLP est à la fois une école d'enseignement spécialisé et un service de prestations pédaogothérapeuthiques pour des enfants d'âge scolaire, pré- ou post-scolaire. Il est reconnu en tant que Centre d'examen AI (assurance invalidité) pour les graves difficultés d'élocution.

La recherche présentée ici porte sur l'évaluation des difficultés d'un enfant, définies comme étant de nature langagière par les parents. Cette démarche est destinée à se donner les moyens d'estimer, de manière moins intuitive, les ressources possibles de l'enfant et de son entourage pour définir le moyen de les mettre à profit. Ceci dans le but d'orienter un choix thérapeutique éventuellement différent d'une thérapie individuelle.

Nous basant sur certaines observations attestant:

- ◆ l'influence des représentations des parents sur leur manière d'aider l'enfant en difficulté,
- ◆ les modifications des interventions de l'adulte en fonction des capacités langagières de l'enfant,
- ◆ l'influence de l'interlocuteur sur l'actualisation des compétences de l'enfant,

nous avons mis en place une situation de premier entretien comprenant une phase de définition de la demande et une phase d'interaction mère-enfant en présence de la logopédiste. Nous nous sommes intéressées aux quatre aspects suivants:

1. les représentations des mères à propos des capacités et difficultés langagières de l'enfant, ainsi que leurs origines éventuelles;
2. les capacités et difficultés langagières de l'enfant dans une situation d'interaction: le jeu symbolique;
3. les stratégies de communication actualisées par les mères;
4. les liens réciproques entre les conduites langagières de l'enfant et celles des mères.

Un post-entretien avec les logopédistes a suivi ce premier entretien. Nous souhaitons ainsi mettre à jour les représentations des logopédistes concernant les troubles de développement du langage des enfants et leurs origines éventuelles. Ceci en fonction de la situation analysée et de la valeur accordée par les logopédistes aux représentations en général et de celles des mères en particulier.

Après avoir donné quelques définitions de la situation d'entretien clinique et d'évaluation des capacités langagières dans une perspective discursive-interactive, nous présenterons notre cadre d'observation et la méthodologie mise en place pour mener à bien notre recherche. Nous ferons part ensuite de nos premières observations. Nous nous centrerons sur les représentations des mères à propos des difficultés langagières de l'enfant et les liens réciproques entre ses conduites langagières et celles de l'enfant. L'objet de cet article est avant tout de présenter notre démarche et les pistes de réflexions qu'elle suscite actuellement.

Entretien clinique et évaluation des capacités langagières

L'entretien clinique est une phase de l'évaluation des capacités langagières d'un enfant. Nous pouvons distinguer trois phases dans une démarche de consultation logopédique. Chacune de ces phases comporte un objectif différent:

1. La définition de la demande (entretien clinique);
2. L'évaluation des capacités et difficultés langagières (bilan);
3. L'entretien de restitution, définition commune d'une indication thérapeutique (thérapie hebdomadaire, mensuelle, individuelle, en groupe, orientation vers un autre spécialiste, aucune mesure particulière etc.) (Rodi, 2002).

Dans ce travail, nous nous centrons particulièrement sur le premier entretien, rencontre initiale entre patients et thérapeute. Cet entretien a pour but de tenter de connaître et comprendre le point de vue des parents (ici, les mères) et de coordonner les contributions du thérapeute aux leurs. Il se réalise généralement sous forme d'entretien semi-directif. Cette première rencontre est importante comme base de l'établissement d'une relation thérapeutique. «Le maçon peut, sans nul doute, plus facilement édifier un mur droit et solide, bien sûr, s'il a posé correctement la première pierre, mais encore s'il s'est auparavant assuré qu'il ne bâtissait pas sur du sable» (Corchuan, 1996, p. 512). L'entretien clinique est un mode d'investigation spécifique; des significations touchant à l'ensemble de la situation vont être échangées et négociées. Il s'agit d'une démarche active pour tous les partenaires de l'interaction qui s'influencent réciproquement. La consultation logopédique est également un lieu privilégié de partage de représentations. Ainsi, lors d'une première entrevue, le logopédiste porte une attention particulière sur la manière dont les parents se représentent le problème de langage de leur enfant. Ceux-ci font appel à certaines théories «spontanées», une «connaissance «autre» que celle de la science mais adaptée, corroborée par l'action sur le monde» (Jodelet, 1989, p.46). Ce type de connaissance diffère de la connaissance scientifique et relève d'un «savoir du sens commun» ou «savoir naturel» (Jodelet, *ibid.*) et ne doit pas être considéré comme une fausse connaissance. Les représentations que les parents ont de leur enfant et de ses difficultés sont donc d'une importance clinique incontestable.

L'analyse des capacités langagières dans une perspective discursive-interactive.

L'acquisition du langage, dans ses dimensions «normale» et pathologique, peut être observée selon des angles différents et complémentaires. Les premières études (perspective structuraliste) se sont focalisées sur les aspects structuraux du langage, visant à décrire l'acquisition de la phonologie de la langue, le développement lexical et syntaxique (pour plus de détails concernant ces recherches, voir Moreau & Richelle, 1981; Chevrie-Muller, 1996, entre autres).

Des études plus récentes se sont inspirées des travaux de Vygotski et Bruner qui considèrent le langage comme un outil de médiation dans la transmission

de la culture (communication) et la transformation de la pensée (représentation). Ces recherches se sont intéressées aux situations d'interaction (Bronckart, Dolz & Pasquier, 1993; de Weck & all., 1995; de Weck, 1996, entre autres) et leurs implications sur l'actualisation des capacités langagières d'enfants avec ou sans trouble de langage. Elles se sont focalisées sur les aspects discursifs et pragmatiques et se situent dans une perspective discursive-interactive à laquelle nous nous référons dans ce travail.

Ainsi, pour nous, l'apport principal d'une approche discursive-interactive est l'intégration des **contextes communicatifs** à l'évaluation en tenant compte d'une caractéristique fondamentale du langage: son **hétérogénéité**. Dans cette perspective, il nous semble indispensable de prendre en compte les contextes de production influençant les caractéristiques des productions verbales (de Weck, 2002). En effet, une orientation exclusivement psychométrique ne permet pas vraiment une mise en évidence des **capacités** de l'enfant. En se basant sur le postulat d'une acquisition du langage au sein d'interactions sociales, il semble fondamental de construire un contexte de communication qui se rapproche le plus possible des conditions réelles d'énonciation (Rodi & Moser, 1997). L'enfant peut ainsi reconstituer ses propres repères afin d'utiliser les moyens de production et de compréhension dont il dispose de manière plus efficace. Il semble donc plus aisé d'observer un éventail de stratégies d'adaptation pour tenter d'obtenir une certaine image des ressources conversationnelles de l'enfant.

Le rôle des mères¹ dans l'évaluation des capacités langagières de l'enfant

Le rôle des parents (Labrell, 1998), et plus particulièrement des mères, dans l'acquisition du langage n'est plus à démontrer. Certaines études ont ainsi décrit les contributions des interactions mère-enfant dans l'apparition du langage et de la communication (Veneziano, 1987), de la fonction référentielle (Bruner, 1987, 1991; Akhtar, Dunham & Dunham, 1991) dans le développement des catégories d'objets (Labrell, 1998), de la syntaxe (Furrow, Nelson, & Benedict, 1979) entre autres. De plus, selon certaines études, la mère partage environ 90% des jeux de l'enfant (Slade, 1987). Le mode de participation et le style d'interaction diffèrent de celui du père (Labrell, 1998; Tamis-Lemonda & Bornstein, 1994). En effet, si nous considérons le type de jeux choisis, nous constatons que les mères réalisent fréquemment des jeux symboliques (Labrell, 1998; Fiese 1990). Cet aspect semble jouer un rôle important dans

1 «Mère» est pris au sens de toute personne ayant la responsabilité de l'enfant.

l'élaboration chez l'enfant des représentations symboliques en lien avec des objets (Power, 1985).

Dans l'idée d'observer un éventail élargi de capacités langagières, nous pouvons supposer qu'étant, la plupart du temps, un des interlocuteurs privilégiés de l'enfant, la mère joue un rôle facilitateur dans l'actualisation de ses capacités. Elle est susceptible de connaître certaines ressources et stratégies langagières de son enfant, de pouvoir en faire l'inventaire, de les mettre à profit si besoin est, en cas de difficultés de communication. Ces aspects peuvent être fort instructifs dans le choix de la mise en place d'une intervention sous forme de guidance, par exemple.

Le jeu symbolique comme moyen d'évaluation des capacités langagières de l'enfant

Le jeu symbolique a retenu notre attention comme situation d'évaluation des capacités langagières de l'enfant. Défini comme l'une des manifestations de la fonction symbolique (Piaget, 1976), le jeu symbolique permet de substituer un objet et/ou événement, de lui attribuer des caractéristiques non communément conventionnelles et de se référer à un objet absent comme s'il était présent. Il joue un rôle dans le développement du langage sur une période allant d'une année et demie à sept ans environ. Il constitue donc une situation familière pour l'enfant et, généralement, pour sa mère (Labrell, 1998; Fiese 1990).

Le jeu symbolique est considéré comme un outil intéressant dans l'évaluation des capacités langagières d'un enfant avec troubles de développement du langage (Rescola & Goossens, 1982; Roth & Clark, 1987; de Weck, 1996, entre autres). Des études mettent en lumière certains liens entre le développement du jeu symbolique et l'acquisition du langage (Bates & all. 1979; Mc Cune Nicolich, 1981). Ces théories définissent ces relations en termes de dépendance, de parallélisme ou encore d'interdépendance. Sur ce sujet, les débats sont loin d'être clos mais les discussions mettent en évidence la participation du jeu symbolique au développement socio-cognitif et langagier de l'enfant. Cette situation d'interaction peut être envisagée comme propice à l'exploration des ressources langagières de l'enfant sur le plan représentatif et communicatif, ce dernier aspect étant peu mis en évidence dans les tests de langage².

2 Signalons que certaines recherches ont tenté d'inclure le jeu symbolique dans des épreuves d'évaluation du langage (Le Normand, 1986, 1991; Chevrie-Müller & al., 1988). Elles comportent cependant peu d'enjeu communicatif et n'analysent pas les liens entre les productions de l'enfant et celles de l'adulte.

Dans une situation de jeu symbolique, l'activité langagière n'est pas perçue exclusivement comme la transmission d'un contenu informationnel mais également comme instrument de construction d'une relation intersubjective. Les productions verbales des deux interlocuteurs et leurs influences réciproques sont prises en compte, aucune forme linguistique ne pouvant être observée en soi. De plus, une situation d'interaction ancrée dans un contexte concret, avec un partenaire familier, permet de mieux cerner les capacités et les difficultés langagières d'un enfant, de saisir les modes d'étayage verbal et non verbal (Rodi & Moser, 1998) et de broser un tableau des difficultés les plus incommodes dans la gestion de l'interaction.

II. CADRE D'OBSERVATION

Description de la situation d'interaction

Le corpus est constitué de six situations de premier entretien. L'âge des enfants concernés est compris entre trois et six ans. Cinq logopédistes ont participé aux entretiens. Chaque situation est nommée en fonction des initiales de l'enfant³. Une demande des parents d'évaluation des capacités langagières est à l'origine de la consultation logopédique. Les parents, informés des objectifs généraux de la recherche, ont accepté l'enregistrement des entretiens et l'utilisation de ce matériel à des fins scientifiques.

La logopédiste reçoit ensuite la mère et l'enfant pour un premier entretien. Nous avons tenté de ne pas nous éloigner du déroulement courant d'un entretien. Chaque logopédiste a cependant suivi un canevas souple⁴ comportant certains points à aborder lors de l'entretien. La démarche se poursuit de cette manière:

1. **Entretien** mère - logopédiste: définition de la demande. Enregistrement sonore.
2. **Interaction** mère - enfant: activité de jeu symbolique. Enregistrement vidéo.
3. **Post-entretien** expérimentateur - logopédiste. Enregistrement sonore.

Le corpus comprend ainsi une totalité de 11 entretiens.

Pour la situation de jeu symbolique, chaque enfant interagit avec sa mère. Dans ce sens, la relation entre les partenaires est asymétrique en fonction de l'âge, du statut et des capacités langagières. Les interlocuteurs sont familiers.

3 Situations R.F; D.T: logopédiste A. Situation F.P.: logopédiste B.
 Situation C.P: logopédiste C. Situation R.N.: logopédiste D.
 Situation N.S.: logopédiste E.

4 Cf: annexe 1.

La logopédiste est présente en tant qu'observatrice. Les interactants disposent d'un matériel constitué d'une ferme et de divers éléments (personnages, animaux, objets divers: véhicules, outils, barrières, arbres, etc). La relation entre les interlocuteurs est donc symétrique dans le rapport au référent à disposition. L'interaction prend place dans le lieu de travail d'une logopédiste. Les partenaires interagissent à même le sol face à une caméra, sur une durée de 20 minutes. Avant le début du jeu, les deux partenaires ont reçu la consigne suivante: «*Vous allez inventer une histoire en jouant avec la ferme*».

Méthodes et outils d'analyse

Chaque interaction a été transcrite en tenant compte de certaines conventions⁵ utilisées en analyse conversationnelle. Nous avons défini comme unité de base **le tour** (de Weck, 2002).

- ◆ Les tours de paroles sont numérotés de 1 à x pour chaque locuteur et de 1 à x pour l'interaction.
- ◆ Les tours de rôle non verbaux dans les situations filmées (gestes déictiques, actions, hochements de tête à valeur affirmative ou négative) ont été pris en compte. Nous les considérons comme pertinents, puisqu'ils peuvent être impliqués dans la poursuite de l'interaction et participent à la co-construction de l'interaction. Des aspects comme la posture ou le regard n'ont pas été retenus. Certains aspects paralinguistiques ont été pris en compte comme les pauses et les intonations montantes.
- ◆ Les prises de rôles dans les situations de jeu symbolique sont mises en évidence (*italique*).
- ◆ L'alphabet phonétique est utilisé lorsque la forme des mots diffère beaucoup de la forme-cible.

1. *Entretien clinique*

L'analyse de contenu a souvent fait l'objet de nombreux griefs. Le plus évident met en cause une part indéniable de subjectivité: «L'utilisation de l'entretien suppose le recours à des méthodes d'analyse de contenu dont chacun sait qu'elles sont largement tributaires d'interprétations que même les méthodes les plus récentes ne parviennent pas à détacher de la subjectivité et des biais

5 Conventions principales de transcription: chevauchements: soulignement. Pause courte: /; moyenne: //; longue: (x sec.). Allongement: court: a:; long: i:.. Segment inaudible: <...>. Accentuation: majuscules.

de lecture des analystes» (Billiez & Millet, 2001, p. 39). Il convient d'en être conscient afin d'éviter de tomber dans le biais de l'interprétation.

Nos données ont servi à l'analyse des représentations maternelles des difficultés de l'enfant ainsi que de leurs origines probables. Nos observations comportent deux axes:

1. **la définition du trouble du langage**, le motif de la consultation comprenant l'ensemble des difficultés répertoriées chez l'enfant;
2. **les attributions causales des mères**, leurs explications des difficultés de l'enfant.

Nous avons également pris en compte les hypothèses élaborées par les logopédistes. Le thérapeute possédant aussi son propre système de croyance (Duchêne, 1997), il peut s'avérer intéressant de s'interroger sur le décalage éventuel entre les représentations causales des parents et celles du logopédiste. Tenant compte des influences réciproques entre représentations et pratiques, nous pouvons nous demander si le thérapeute interviendra de manière différente suivant sa représentation de l'origine des difficultés de langage de l'enfant. S'appuiera-t-il sur les causes supposées du trouble du langage pour orienter sa prise de décision concernant une éventuelle mesure d'aide? Dans ce cas, sera-t-il plus particulièrement sensible aux causes d'origines externes (plus précisément aux facteurs interactionnels mère-enfant)? Les post-entretiens qui ont suivi la démarche de consultation tenteront de nous éclairer sur ces interrogations⁶.

Les différentes hypothèses proposées par les mères concernant les origines probables des difficultés de l'enfant ont été relevées et catégorisées⁷. Quatorze facteurs de causalité ont été mis en évidence. Par causalité, nous entendons «*ce qui est à l'origine du trouble*». Sont regroupés sous **causalité interne** tous les facteurs qui sont constitutifs de l'enfant et sous **causalité externe** tous les facteurs qui sont extérieurs à l'enfant.

CAUSALITE INTERNE

1. Facteurs développementaux: relatifs aux différents stades de développement de l'enfant. Cette catégorie comprend par exemple des références à l'âge (*temps*) ou encore à la *maturité*.

6 Cf.: annexe 2. Ces entretiens n'ont cependant pas encore été analysés dans l'état actuel de la recherche.

7 Comme dans toute démarche de ce type, la principale difficulté a été de parvenir à l'exclusivité des catégories et de classer chacune des interventions dans une seule et même catégorie.

Exemple 1. 1^{er} E/D.T.⁸

M1 (...) déjà depuis bébé bon il a commencé à parler tard

Exemple 2. 1^{er} E/R.F

M4 et: pis on s'disait aussi est-c'que c'est une question d'âge pis après on s'est posé des questions mais sans réagir heu de manière concrète et mmm à la suite d'un entretien avec heu: son institutrice et ben il s'est avéré qu'effectivement il était judicieux de s'adresser à / une logopédiste pour heu par rapport à ces problèmes-là

2. Facteurs organiques/de santé: inhérents à la structure, à l'organisme ou la constitution de l'enfant. Cette catégorie comprend notamment tout ce qui se rapporte à la sphère ORL et bucco-phonatoire ou encore aux différentes *maladies* qui ont affecté la santé de l'enfant.

Exemple 3. 1^{er} E/R.F.

M18 (...) j'en déduis que c'est aussi une ouais c'est la langue qui heu (rire)

M94 alors heu / une de une de mes questions c'est d'savoir si le fait qu'il boive encore un bib'ron le matin a encore une influence sur ses problèmes de diction

L92 dans quel sens?

M95 heu c'est une théorie que j'ai lue hein je dis pas que je m'y réfère mais semblerait que la succion nécessite un mouv'ment d'langue qui ne favorise pas justement la diction des:: (...) et là il suce son pouce /

3. Facteurs psycho-cognitifs: relatifs à la structure mentale, aux états de conscience de l'enfant. Cette catégorie comprend les allusions à la vie mentale de l'enfant (ce qui se passe dans sa *tête*).

Exemple 4. 1^{er} E/D.T.

M64 (...) peut-être qu'il mélange ce qu'il doit dire

Exemple 5. 1^{er} E/R.N.

M5 (...) j'ai l'impression qu'il n'écoute pas qu'il assimile pas (...)

4. Facteurs héréditaires: idée d'une transmission de caractéristiques relatives au comportement langagier d'une génération à la suivante. Cette catégorie comprend les comparaisons de l'enfant avec un parent.

Exemple 6. 1^{er} E/N.S.

M43 mon mari était comme ça aussi

5. Sexe de l'enfant: cette catégorie regroupe toutes les références aux différences des sexes dans le domaine du développement en général et du langage en particulier.

8 Légende: L = logopédiste. M = mère. E = enfant. C = expérimentateur. 1^{er} E/ = premier entretien

Exemple 7. 1^{er} E/F.P.

M90 (...) le langage il semblerait que les garçons sont de toute façon un p'tit peu: plus lents que les filles

6. Personnalité/comportement: relatif aux dispositions psychiques de l'enfant à entrer en relation avec autrui, à agir sur le monde. Cette catégorie comprend toutes les allusions au *caractère* de l'enfant.

Exemple 8. 1^{er} E/N.S.

M7 avant d'aller à l'école elle était timide avec presque tout l'monde sauf l'entourage qu'elle connaissait bien mais après ça fait mais maint'nant plus.

7. Facteurs motivationnels: relatifs à la motivation de l'enfant, à ses envies et aux efforts fournis. Cette catégorie regroupe des énoncés comprenant des termes comme *avoir envie, vouloir, volonté, etc.*

Exemple 9. 1^{er} E/F.P.

M63 (...) il arrive à comprendre quand il a envie mais bon / j'sais pas si c'est parce qu'il a pas envie tout d'un coup (...)

8. Blocage: cette catégorie comprend les allusions aux obstacles qui empêchent l'enfant de progresser.

Exemple 10. 1^{er} E/C.P.

M22 (...) un blocage qui va: qui va se faire heu: peut-être que bientôt elle parlera comme il faut

CAUSALITE INTERNE

9. Facteurs interactionnels: relatifs à l'influence réciproque de deux personnes, (mère – l'enfant ou enfant – autre personne). Cette catégorie comprend tout ce qui touche à *l'interaction mère-enfant* ou autres types d'interaction (difficulté d'intercompréhension par exemple) ou encore la *qualité du dialogue*.

Exemple 11. 1^{er} E/R.F.

M96 (...) je me posais la question (...) si ça pouvait venir de heu d'un manque de dialogue

10. Facteurs circonstanciels: relatifs à la situation, aux circonstances et aux moments d'observations du langage de l'enfant. Cette catégorie comprend ce qui se rapporte à la manière dont le langage de l'enfant se manifeste en *milieu scolaire* ou *familial*, avec un *entourage* nouveau ou familial, à un espace temporel particulier, etc.

Exemple 12. 1^{er} E/F.P.

M60 (...) à la maison il est pas la même chose il parle il essaie de communiquer

11. Facteurs linguistiques: cette catégorie comprend les références à la structure de la langue (phonèmes, «*longueur des mots*», etc).

Exemple 13. 1^{er} E/D.T.

M48 parce qu'il y a des mots des mots plus long en portugais et lui il a il a plus de la peine

12. Bilinguisme: relatif à la pratique de deux langues, toute allusion aux phénomènes psycholinguistiques de passage momentané d'une langue à l'autre.

Exemple 14. 1^{er} E/D.T.

M20 (...) on voit même pas qu'il répond en français parce qu'on connaît les deux des fois on fait pas attention c'est ça le problème

13. Position dans la fratrie: comparaisons du langage de l'enfant avec des frères et sœurs; rôle des aînés dans la compréhension et l'acquisition du langage chez les cadets.

Exemple 15. 1^{er} E/C.P.

M35 (comparant le développement de la petite sœur à celui de la grande) mais bon de quoi c'est venu est-ce que c'est parce que c'est la deuxième et qu'elle entend la première?

14. Événement marquant: relatif à un fait survenu au cours de la grossesse ou dans la vie de l'enfant et qui a causé directement ou indirectement un choc. Cette catégorie comprend tous les événements traumatisants (*décès, naissances, changements multiples et rapides de contexte*).

Exemple 16. 1^{er} E/C.P.

M84 y'a juste eu deux décès pendant que je l'attendais (...) le pédiatre me disait peut-être que le poids le choc que j'ai eu en ayant mes décès que ça peut provenir de ça / qu'elle avait parlé plus tard quoi

Nous avons classé ces facteurs selon des critères de **causalité** (interne vs externe) et de **contrôlabilité** (vs incontrôlabilité). **La contrôlabilité** se réfère aux situations où un contrôle effectif des sujets peut être exercé sur la situation. **L'incontrôlabilité** concerne les situations où aucun contrôle ne peut être exercé volontairement.

	Causalité interne	Causalité externe
contrôlable	Facteurs motivationnels	Facteurs interactionnels ⁹
		Bilinguisme ¹⁰
incontrôlable	Facteurs développementaux	Facteurs circonstanciels
	Facteurs organiques / santé	Facteurs linguistiques
	Facteurs psycho-cognitifs	Position dans la fratrie
	Facteurs héréditaires	Événement marquant
	Sexe de l'enfant	
	Personnalité / comportement	
	Blocage	

Tab. 1: Facteurs cités comme étant à l'origine des difficultés de l'enfant

2. Interaction mère-enfant

Il nous a semblé pertinent de relever les **liens** entre les interventions de la mère et celles de l'enfant afin d'observer la contribution des locuteurs à la dynamique de l'interaction. A cet effet, nous avons établi des tableaux¹¹ mettant en évidence deux niveaux d'observation:

- ◆ niveau **formel**: les types d'interventions des locuteurs.
- ◆ niveau **fonctionnel**: la fonction de ces interventions au sein de l'interaction.

Niveau formel: différents types d'interventions ont été distingués pour chaque locuteur:

Les questions (de Weck, 1998)

- ◆ Ouverte (QO): définition d'un champ topical large.
Exemple 19. R.F. Le paysan i va faire quoi?
- ◆ Fermée (QF): nécessitant une réponse minimale de type oui/non.
Exemple 20. R.F. Le mouton, i va s'échapper?

9+10 Grâce à une identification et une modification, si nécessaire, du style d'interaction des mères (ou toute autre personne en contact régulier avec l'enfant), un changement effectif dans les troubles langagiers de l'enfant peut être envisagé.

11 Cf. Annexe 3

- ◆ Partielle (QP): introduite généralement par un morphème interrogatif (où, quand, comment, pourquoi, etc).
Exemple 21. R.F. Le pommier, je le mets où?

Les réponses (R)

Les répétitions (REP: énoncé exact / REF: énoncé avec modifications).

Les commentaires

- ◆ Informatif (CI)
Exemple 22. R.F. C'est un abreuvoir
- ◆ Descriptif (CD)
Exemple 23. R.F. Il est en train d'manger des cerises
- ◆ De l'action (CdA)
Exemple 24. R.F. Et puis lui, il a tout vu (prend l'H et le déplace)
- ◆ Injonctif (CINJ)
Exemple 25. R.F. «Allez, venez m'aider il faut pas qu'elle puisse s'échapper»

Les actions: verbalisation accompagnée d'actions (A+)

Divers

- ◆ régulateur(REG):Voilà / mhm / heu / ...
- ◆ confirmation (CONF): oui / ouais /
- ◆ demande de clarification (DCLA): hein?
- ◆ dénomination (DENOM): mot isolé

Nous avons ensuite établi des tableaux synthétisant le nombre d'interventions par type pour chaque locuteur en distinguant celles accompagnées ou non d'action (A+ / A-) et les actions seules (**A**).

MERE																		
Questions						Réponses		Répétitions		Commentaires								A
QO		QF		QP						CI		CD		CdA		CINJ		
A+	A-	A+	A-	A+	A-	A+	A-	A+	A-	A+	A-	A+	A-	A+	A-	A+	A-	

ENFANT																		
Questions						Réponses		Répétitions		Commentaires								A
QO		QF		QP						CI		CD		CdA		CINJ		
A+	A-	A+	A-	A+	A-	A+	A-	A+	A-	A+	A-	A+	A-	A+	A-	A+	A-	

Tab. 2. Synthèse des types d'interventions par locuteur

Niveau fonctionnel: chaque tour a été classé selon sa fonction dans l'interaction.

Fonction de planification de l'interaction

La situation de jeu symbolique fait intervenir différents niveaux de planification et divers types de plans (superstructure, planification globale; schématisation, planification locale¹²) (de Weck, 1991). La présence du référent favorise une participation de l'enfant à la gestion de la planification, notamment de la planification locale (Rodi & Moser, 1997). Sur le plan de l'étayage, nous observons certaines interventions qui concourent à la simplification du rôle discursif de l'enfant en limitant certaines composantes du mode de planification permettant ainsi à l'enfant de poursuivre le dialogue.

Exemple 26. R.F.: Planification locale

Mère	M25: tu sais qu'est ce qu'i va faire le mouton /
	M26: i va s'échapper? //
Enfant	E24: (prend F) i r'garde qu'est-ce qu'i va qu'est-ce qu'i va lui faire la:: mhm + (prend la chèvre) <u>mouh</u> :: pchchch ou ou + (bouscule la vache noire avec la chèvre) <u>mououou</u> :: + (bouscule la vache noire avec la chèvre 2 fois)
	M29: <u>la chèvre</u>
	E25: oh oh mhm yop mhm mhm pchchch ou ou
	M30: pi lui il a tout vu + (prend l'H & le déplace)/

Exemple 27. R.F.: Planification globale

Mère	M: et voilà / on arrête?
	E: mhm mhm+(manipule la V.r avec cloche)

Fonction d'amélioration de la textualisation (de Weck, 1998)

Ces interventions agissent sur les niveaux énonciatif, phonologique, lexical et syntaxique et signalent parfois les caractéristiques linguistiques du genre de dialogue en jeu. Les interventions phonologiques et lexicales permettent une meilleure intercompréhension entre locuteurs. Elles agissent fréquemment comme **clarification du référent** sous forme de dénomination ou d'explication. Utilisées par l'adulte, elles peuvent être introduites par de «fausses questions»¹³ à **fonction pédagogique**.

Exemple 28. R.F.

Mère: Intervention à fonction pédagogique:
M19: ... pi lui t' sais à quoi ça sert ça?+(prend l'homme et la faux, le montre à l'enfant)
M20: à faucher / c'est une faux (Clarification du référent)

12 Schématisation: principe de succession des interventions, sans contrainte hiérarchique d'ordre des séquences

13 Questions dont l'adulte connaît la réponse.

Enfant: intervention phonologique:

E6: un mou:: ton (remet le mouton dans la caisse)

M7: ouais +(sort la vache rouge)

E7: z'essaie de dire bien

M8: ouais c'est bien tu t'appliques +(pose la vache rouge à côté de la vache brune)

Fonction de régulation de l'interaction.

L'intervention du locuteur vise la poursuite du dialogue. Nous observons notamment l'utilisation de formes telles que les régulateurs du discours (phatiques), les demandes de confirmation ou de clarification attestant que le locuteur prend acte de l'intervention de l'autre.

Exemple 29. R.F.

Mère

E27: brrrr ah [zystema] il est pas dressé (fait avancer la vache noire et bouscule la fille)

M28: ouais

Enfant

M8: ouais c'est bien tu t'appliques +(pose la vache rouge à côté de vache brune)

E8: mhm

Premières observations

Nos analyses n'étant pas encore terminées, les résultats présentés dans cet article sont donc partiels. Nous ferons part de quelques observations tirées de nos analyses.

1. Représentations maternelles de l'origine des difficultés de langage de leur enfant

Les mères qui viennent consulter une logopédiste ont souvent quelques hypothèses sur les causes des difficultés de leur enfant. Elles se réfèrent à leurs théories «spontanées» pour expliquer de manière cohérente les troubles observés et leur donner sens. Ces explications sont de type interne ou externe, en référence à la constitution même de l'enfant ou à son environnement. Il nous a paru important de nous intéresser au sentiment de ces mères au sujet de leurs différentes hypothèses. Les premiers résultats de notre étude mettent en évidence le rôle joué par les processus de co-construction de l'interaction et le rôle des interventions de chacun des partenaires. Dans la situation de R.F., la mère consulte de sa propre initiative. R.F. est en première enfantine et sa mère est inquiète au sujet du développement de son langage; elle craint un éventuel retard. Mère et logopédiste vont, à plusieurs reprises, échanger sur ce domaine. L'extrait ci-dessous montre chez la mère, le pas-

sage d'un sentiment d'interrogation à celui de rejet du rôle du facteur développemental dans les causes des difficultés constatées chez son fils:

Exemple 30.

M4: et: pis on s'disait aussi est-c'que c'est une question d'âge pis après on s'est posé des questions (...)

(...)

M32: (...) et j'ai mis ça sur l'compte justement d'l'âge

L31: (...) mhm

M33: / et pis maint'nant ben c'est c'est plus une question d'âge

Le facteur développemental est un facteur souvent évoqué par les mères. En effet, dans les causes d'origines internes, les hypothèses les plus fréquentes sont relatives au développement de l'enfant, son organisme ou sa santé. Pour les causes d'origine externe, ce sont les facteurs interactionnels, les circonstances ou événements marquants qui sont mis en évidence par les mères. Il est cependant intéressant de constater que bien que les mères évoquent le rôle éventuel d'un problème au niveau de l'interaction, elles ne font appel que dans 35% des cas à des facteurs sur lesquels elles peuvent exercer un contrôle effectif (le facteur interactionnel et le bilinguisme). De plus, toute causalité confondue, nous distinguons une tendance à préférer les causes dispositionnelles (internes) (53%) aux causes situationnelles (externes) (47%). Les mères n'échappent ainsi pas à la tendance générale observée lors d'hétéro-attributions (Deschamps & Clémence, 1990); elles semblent en effet opter pour des causes inhérentes à la disposition même de l'enfant au détriment de celles inhérentes à la situation. L'enfant est ainsi considéré par les mères comme portant une large part de responsabilité dans les difficultés qu'il présente.

2. *Liens entre interventions: deux exemples*

A partir de l'analyse des aspects formels et fonctionnels des interventions lors du jeu symbolique, nous avons tenté de relever la présence de liens entre les interventions des interlocuteurs. Une telle analyse nous semble pertinente dans le sens où elle peut mettre en évidence l'ajustement des partenaires au cours de l'interaction ou les éventuelles ruptures et dysfonctionnements. Ceci dans l'idée de repérer les ressources communicationnelles de la dyade mère-enfant. Les extraits qui suivent sont tirés de la situation R.F.

Exemple 31.

E13: il est où l'mouton?

M14: près d'l'arbre +(désignation)

E14: près d l'arbr:e (en chuchotant) +(prend le mouton et le met dans le parc près de l'arbre)

M15: il est en train de manger les c'risés //

E13 QP / Contribution à la planification locale

M14 R A+ / Contribution à la planification locale

- E14 REP A+ / Régulation de l'interaction
 M15 CD / Contribution à la planification locale

Dans ces échanges, il existe une adéquation sur le plan formel. Nous observons la présence de la paire adjacente question - réponse accompagnée d'une désignation. L'enfant répète les propos de sa mère et agit en continuité thématique avec cette intervention. La mère fait un commentaire qui relance la sous-séquence de jeu symbolique. Sur le plan fonctionnel, les interventions de la mère et de l'enfant ont la même fonction de contribution à la planification locale. L'enfant fait une intervention à fonction de régulation de l'interaction (E14) en mettant à exécution le commentaire précédent de la mère (M14).

Exemple 32.

- M16: (déplace la vache noire, xxx et l'homme) alors c'matin le paysan i va faire quoi? i va / vider les fumiers? + (déplace le paysan & la brouette) // non? bon alors c'est moi qui vais: j va nettoyer
 E16: c'est quoi là une poubelle? +(se tourne vers la poubelle)
 M17: (se tourne vers la poubelle) ben c'est un ballon +(touche le ballon)
 E17: ouais mais pourquoi il est à la poubelle dedans?
 M18: mais c'est pour j'pense c'est pour l'ranger il est pas mis à la poubelle// (L'enfant se tourne vers le jeu) on continue alors?

- | | | |
|------|------------------------|--|
| M16: | QO / QF A+ / R / CdA / | Contribution à la planification locale |
| E16: | QF A+ | Clarification d'un référent |
| M17: | R A+ | Clarification d'un référent |
| E17: | QP | Clarification d'un référent |
| M18: | R / QF+CdA | Clarification d'un référent /
Contribution à la planification locale. |

Dans cet exemple, nous observons en premier lieu une discontinuité entre les interventions au niveau de la forme et de la fonction (M16-E16). Les questions de la mère à but de planification restent sans réponse. L'enfant prend son tour dans un chevauchement (E16) en produisant une demande d'information, modifiant le thème et la fonction de l'échange. La mère s'ajuste au tour de parole suivant (M17) sur le plan formel et fonctionnel. Nous observons un lien entre les interventions des deux partenaires à ces niveaux. L'enfant pose des questions auxquelles répond la mère. Sur le plan non verbal, les locuteurs focalisent leur attention vers le même objet (orientation du regard). La mère prend en compte l'action de l'enfant (M18) qui se tourne vers le jeu, commente l'action de ce dernier dans un objectif de planification et de relance du jeu.

Ces extraits démontrent un accordage entre les interventions des deux partenaires. Les échanges se co-construisent de manière relativement harmonieuse liant les formes et les fonctions des interventions. Dans cette situation, nous retrouvons, tout au long de l'interaction de jeu symbolique, ce type de liens entre interventions. La mère et l'enfant s'ajustent réciproquement. Une forte continuité s'établit dans leurs échanges.

Cet aspect nous semble donc important à relever, à reformuler à la mère et l'enfant dans le cadre d'une restitution de bilan logopédique. Cela constitue, à notre avis, une base dans le processus de changement qui sera mis en place.

III. CONCLUSION

Une démarche telle que nous la menons possède une valeur avant tout empirique. Elle souligne certains aspects pertinents nous aidant à mieux appréhender le processus d'élaboration de la demande et l'actualisation des capacités langagières d'un enfant en interaction avec un partenaire familial.

Connaître les représentations des mères à propos des origines éventuelles des difficultés langagières de leur enfant est essentiel pour le logopédiste. La constatation, chez une mère, de l'évocation de causes externes et contrôlables peut constituer un indicateur de son sentiment de responsabilité, de son implication dans les difficultés de l'enfant. Nous obtenons ainsi des renseignements sur la nature des représentations causales des mères, une indication sur leur manière d'envisager la possibilité d'évolution de la situation. Il apparaît important d'être conscient des hypothèses avancées par les mères afin de les mettre à profit dans le processus d'évolution. En outre, l'observation de l'enfant en interaction avec sa mère s'avère d'un apport considérable. Nous obtenons des informations sur les capacités langagières de l'enfant, son ajustement dans le dialogue, ses stratégies de communication. Nous observons les modalités d'interaction de la mère, sa manière de mettre à profit les ressources langagières de l'enfant pour remédier à ses éventuelles difficultés.

Concernant le contexte d'interaction choisi, l'interaction mère-enfant dans une situation fonctionnelle et contextualisée nous permet notamment de décrire certaines ressources communicationnelles, de mettre en évidence des aspects de continuité ou de discontinuité dans leurs échanges.

Pour répondre à un besoin d'efficacité professionnelle, il nous semble primordial de parvenir à objectiver le plus possible nos intuitions quant à l'évaluation des ressources langagières, interactionnelles et sociales de l'enfant. Le choix d'une mesure d'aide adéquate en dépend. Une réflexion sur les liens entre représentations des difficultés de l'enfant et mode d'interaction peut nous renseigner sur la manière d'accompagner les parents dans un processus de changement.

Dans ce sens, s'intéresser à la dimension interactive nous permet de redonner sens au pôle communicatif dans l'évaluation des troubles de développement du langage pour le mettre à profit dans une perspective thérapeutique.

«Il ne s'agira pas d'opposer norme à faute, sain à pathologique, mais d'observer une typologie des conduites langagières (...), le comportement réel de l'enfant en activité de communication». (Dumont, 1988, p. 226)

BIBLIOGRAPHIE

- Akhtar, N., Dunham, F. & Dunham, P. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: the role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, 18, 41-49.
- Bates, E., Begnigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols. Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Billiez, J. & Millet, A. (2001). Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (ss.dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. (pp. 31-49). Paris: Didier.
- Bronckart, J-P., Dolz, J. & Pasquier, A. (1993). L'acquisition des discours. *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Bruner, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- (1991). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir-dire*. Paris: PUF.
- Chevrie-Muller, C. (1996). Exploration du langage oral. In C. Chevrie-Muller & J. Narbonna. (éd), *Le langage de l'enfant: aspects normaux et pathologiques*. (pp. 67-97). Paris: Masson.
- Chevrie-Muller, C., Simon, A., Le Normand, M-T. & Fournier, S. (1988). Batterie d'évaluation psycholinguistique. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Corchuan, L. (1996). Le protocole du premier entretien, organisateur initial de significations. *Thérapie Familiale, Vol. XVII, n°4*, 507-518.
- Deschamps, J.-C., & Clémence, A. (1990). La notion d'attribution en psychologie sociale. In J.-C. Deschamps, A. Clémence & coll., *L'attribution: causalité et explication au quotidien*. (pp. 17-43). Textes de base en psychologie. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- (1996). Troubles du développement du langage: de la structure au discours. In G. de Weck (éd.), *Troubles du développement du langage. De la structure au discours* (pp. 189-246). Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- (1998). Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques: sont-elles spécifiques? *Tranel*, 29, 13-28
- (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., Rosat, M.C. & Von Ins, S. (1995). Effet du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues. *Revue Suisse de Linguistique Appliquée*, 61, 35-60.
- Duchêne, A. (1997). Rencontre des discours «scientifiques» et «quotidiens». *Analyse de la nomination des troubles du langage dans la consultation clinique*. Université de Neuchâtel, mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste.
- Dumont, A. (1988). Qui observe? Quand évaluer? Quoi mesurer? *Bulletin d'Audiophonologie*, 4, 221-228.
- Fiese, B.M. (1990). Playful relationships: a contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development*, 61, 1640-1656.
- Furrow, D., Nelson, K. & Benedict, H. (1979). Mothers' speech to children and syntactic development: some simple relationships. *Journal of Child Language*, 6, 423-442.
- Jodelet, D. (éd). (1989/1994). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Labrell, F. (1998). Contributions maternelles et paternelles au développement des représentations symboliques et catégorielles des objets par les jeunes enfants. *Tranel*, 29, 81-91.

- Le Normand, M.-T. (1986). A developmental exploration of language used to accompany symbolic play in young, normal children (2-4 old). *Child: Care, Health and Development*, 12, 121-134.
- (1991). La démarche de l'évaluation psycholinguistique chez l'enfant de moins de trois ans. *Glossa*, 26, 14-21.
- Mc Cune-Nicolich, L. (1981). Towards symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 185-797.
- Moreau, M.-L. & Richelle M. (1981). *L'acquisition du langage*. Bruxelles: Mardaga.
- Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé (6e éd).
- Power, T.G. (1985). Mother- and father-infant play: a developmental analysis. *Child Development*, 56, 1512-1524.
- Rescola, L. & Goosens, M. (1982). Symbolic play development in toddlers with expressive specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1290-1302.
- Rodi, M. (2003), Analyse des processus explicatifs en jeu dans quatre situations de consultation logopédique. Rapport de recherche non publié.
- Rodi, M. & Moser C. (1997). *Jeu symbolique et évaluation des capacités langagières*. Université de Neuchâtel. Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste.
- Rodi, M. & Moser, C.(1998). Quelques considérations sur l'étayage dans une situation d'évaluation particulière: le jeu symbolique. *Tranel*, 29, 135-153.
- Roth, P. & Clark, M. (1987). Symbolic play and social participation habilities of language-impaired and normally developing children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 17-29.
- Slade, A. (1987). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development*, 58, 367-375.
- Tamis-Lemonda, M.H. & Bornstein, M.H. (1994). Specificity in mother-toddler language Play interactions across the second year. *Developmental Psychology*, 30(2), 283-292.
- Veneziano E. (1987). Les débuts de la communication langagière. In J. Gérard-Naef (éd.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. (pp. 95-119). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

ANNEXES

Annexe 1: ENTRETIEN CLINIQUE: la définition de la demande

L'entretien avec les parents (ou un seul des parents) se déroulera de manière identique à un entretien «habituel», à savoir que le (la) logopédiste s'assurera de récolter les informations nécessaires concernant l'enfant, son développement (moteur, langagier, socio-affectif), ses compétences et ses difficultés, son histoire familiale ou encore ses centres d'intérêts. Une attention toute particulière sera portée sur les quelques points cités ci-dessous, destinés à nous renseigner sur l'image que les parents ont de leur enfant.

1. Qu'est-ce qui vous a amené à faire une **demande** auprès d'un(e) logopédiste?
 - définition du problème:
 - Selon vous, en quoi consistent les difficultés?
 - A partir de **quand** vous êtes-vous posé des questions sur le développement du langage oral chez votre enfant? Y a-t-il un événement particulier qui a attiré votre attention?
 - qui est à l'origine de la demande?
2. Comment votre enfant réagit-il face à ses **difficultés**?
3. Comment réagissez-vous, en tant que parents, face aux difficultés de votre enfant? Auriez-vous imaginé qu'un jour votre enfant ait besoin d'un traitement logopédique? A partir du moment où vous vous êtes rendus compte des difficultés dans le développement du langage de votre enfant, avez-vous **changé** quelque chose dans votre attitude avec votre enfant?
4. Comment votre enfant réagit-il face à l'**aide** (parents, enseignant(e), ...) qui lui est apportée?
5. A quoi reliez-vous les difficultés que vous avez observées?
 - **explications (pourquoi?)**
 - explication en rapport avec le sexe de l'enfant
6. Comment voyez-vous votre enfant? Quelle **image** avez-vous de lui?
7. Quelles sont vos **attentes** par rapport à la logopédie?

Annexe 2: Post-entretiens logopédistes

A: Diagnostic et indication logopédique

1. Durant combien de séances d'examen avez-vous vu l'enfant?
2. Quel diagnostic logopédique avez-vous posé?
3. Quelle indication de traitement avez-vous proposée aux parents? Pourquoi? Ont-ils accepté votre proposition? Si non, pourquoi?

B: Représentations

Représentations en général

1. Qu'est-ce que pour vous les «représentations»? Pouvez-vous en donner une définition?
2. a. Comment prenez-vous en considération les représentations des mères? Pouvez-vous donner un exemple d'une situation?
 - b. Posez-vous d'habitude des questions sur ce sujet aux mères lors du premier entretien?
3. a. Selon vous, à quoi servent les représentations?
 - b. En fonction de quel(s) critère(s) concevez-vous le bilan?
 - c. En fonction de quel(s) critère(s) proposez-vous aux parents de prendre leur enfant (préscolaire) en traitement individuel ou en groupe? En fonction de quel(s) critère(s) proposez-vous aux parents un traitement sous forme de guidance? Vous arrive-t-il, pour une même situation, de proposer les deux formes de traitement?

Représentations causales par rapport à la situation particulière

Vous souvenez-vous des raisons qu'avaient invoquées les mères pour expliquer le trouble chez leur enfant? Dans le cas de la situation qui nous intéresse, à quoi attribuez-vous les causes du trouble chez cet enfant? Pourquoi?

Annexe 3: ANALYSE DES INTERVENTIONS / SITUATION RF/

TH	TDP	Interventions enfant	Fonctions	Interventions mère	Fonctions
1	24	E12: hé l'mouton z'sais oÙ i faut l' mettre CI	Contribution à la planification locale		
	25			M13: où? +(pose le G par terre) QP / DCLA A+	Contribution à la planification locale
	26	E13: il est où l'mouton? QP	Contribution à la planification locale		
	27			M14: près d'l'arbre +(désignation) R A+	Contribution à la planification locale
	28	E14: près d' l'arbr:e (en chuchotant) +(prend le mouton et le met dans le <u>parc près de l'arbre</u>) REP A+	Contribution à la planification locale		
	29			M15: <u>il est en train de manger les c'risés</u> // (sort la fille & la pose à sa gauche)	Contribution à la planification globale

				CD A+	
	30	E15: là l'balai c'est où qu'i faut l'mettre? oh (met le balai en haut de la ferme) CdA A+	Contribution à la planification locale		
2	31			M16: (déplace la V. n, xxx et l'H) alors c'matin le paysan i va faire quoi? i va / vider les fumiers? + (déplace le paysan & la brouette) // non? bon alors c'est moi qui vais QO / QF A+ / R / CD	Contribution à la planification locale
S.LAT	32	E16: c'est quoi là <u>une poubelle?</u> +(se tourne vers la poubelle) QF A+	Clarification d'un référent		
	33			M17: i va nettoyer // (se tourne vers la poubelle) ben c'est un ballon + (touche le ballon) R A+	Clarification d'un référent
	34	E17: ouais mais pourquoi il est à la poubelle dedans? QP	Clarification d'un référent		
	35			M18: mais c'est pour j'pense c'est pour l'ranger il est pas mis à la poubelle// (E se tourne vers le jeu) on continue alors? R / QF	Explication Contribution à la planification locale (en lien avec action de l'enfant)
	36	E18: mhm / (prend le mouton dans le parc) REG A+	Régulation de l'interaction		
Reprise 2	37			M19: voilà (fait avancer F) / pi lui t' sais à quoi ça sert ça? +(prend l'H & faux, le montre à E) REG A+ / QF A+	Régulation de l'interaction Pédagogique
	38	E19: hein hein (-) R	Clarification d'un référent		
	39			M20: à faucher / c'est une faux CINF	Clarification d'un référent
	40	E20: mais elle est bien +(désignation de la ferme) CD A+	?		

	41			M21: mais lui i doit être aux champs alors / +(pose H & faux à côté de la mangeoire) lui i va faire ça // pi tu continues l'histoire / (prend la F) la p'tite fille elle dit papa <i>tu peuxv'nir jouer avec moi?</i> + (fait avancer F) CdA A+ / CINJ / QO A+	Contribution à la planification locale
SLAT	42	E21: non z'ai pas envie sais plus quoi faire CI	Contribution à la planification globale		