

Une démarche cognitivo-langagière dans les troubles du développement du langage: le rôle des «*entretiens-échanges langagiers*» en situation d'intervention orthophonique ou logopédique

Emmanuelle LEDERLÉ

Laboratoire DYALANG, UMR CNRS 6065, Mont Saint-Aignan (France)
emmanuelle.lederle.wanadoo.fr

This article is written in perspective of a linguistics approach of language acquisition and appropriation. Its content is mostly concerned with appropriation and re-appropriation of the oral and written language by children with language impairment.

Because of my double position – as a speech-therapist and a scientific researcher - I am confronted on a daily basis with this type of difficulties as I meet with these troubled children. These situations lead me to question the opportunity - as much for my theses as in my professional practice - of what I call «language exchanges - interviews» around the language, which I believe to be necessary to its appropriation (re-appropriation?).

Based on fundamental concepts in developmental psychology: «Conscience taking» (J. Piaget), «spiral organisation» (J.S. Bruner), «zone of proximal development» (Vygotski), and referring on the approach developed by P. Vermersch: the explanation, the language exchanges – interviews have as their main objective the appearance and development of cognitive-linguistic steps among people with difficulties, in order to attain language appropriation and reappropriation.

1. Introduction

C'est dans la perspective d'une linguistique de l'acquisition et de l'appropriation langagière que s'inscrit cet article, dont le contenu intéresse plus particulièrement les modalités d'appropriation-réappropriation du langage oral et écrit chez des enfants en difficulté présentant des troubles du langage.

Les travaux de recherche concernant les descriptions des troubles de développement du langage et des hypothèses possibles quant à leur(s) origine(s) précise(s), nécessaires à l'élaboration par l'orthophoniste d'un plan d'aide à la personne en difficulté, présentent le très grand intérêt d'essayer d'expliquer le plus rigoureusement possible les difficultés pouvant être rencontrées et proposent des outils d'évaluation.

Mais étant généralement le fait d'adultes, d'une part ils omettent de faire appel aux principaux concernés: les enfants en difficulté, d'autre part ils ne s'intéressent encore que trop peu aux propositions d'aide, c'est-à-dire de remédiation et/ou de rééducation en la matière.

Du fait de ma double position d'orthophoniste et de doctorante en sciences du langage, je me trouve, avec les enfants que je rencontre, quotidiennement confrontée à ce type de difficultés, qui m'amènent à m'interroger, à la fois dans mon travail de thèse et dans ma pratique professionnelle, sur la pertinence de ce que je nomme des «*entretiens-échanges langagiers*» autour du langage, nécessaires, de mon point de vue, à son appropriation (ré-appropriation?).

Ces entretiens-échanges langagiers invitent à des changements de perspective sur la situation particulière d'interaction qu'est la séance de rééducation orthophonique entre un(e) orthophoniste et un enfant en difficulté. Ces changements de perspective concernent le statut des partenaires de la situation: le non expert est crédité de savoirs et de savoir-faire, et les modes d'intervention de l'adulte: le rôle de l'adulte est de faire émerger à la conscience de l'enfant ces savoir-faire et de les lui faire formuler.

Cette démarche repose sur des concepts fondamentaux en matière de psychologie du développement: la «*prise de conscience*» (Piaget, 1924/1993), l'«*étayage*» (Bruner, 1983 et 1991), la «*zone proximale de développement*» (Vygotski, 1934/1997), et s'appuie sur l'approche développée par Vermersch (1994/2000): l'explicitation. Les entretiens-échanges ont pour principal objectif l'émergence et le développement de démarches cognitivo-langagières chez la personne en difficulté, en vue de son appropriation-réappropriation du langage.

Il s'agit ici plus précisément de s'interroger sur:

- les aspects de la relation verbale particulière qui s'établit entre une enfant scolarisée en classe de Cours Élémentaire 2^{ème} année, manifestant de telles difficultés, et l'orthophoniste qui l'accueille au cours d'une séance d'entretien, de réflexion, et de travail autour de ces difficultés,
- le rôle de cette relation verbale, avec l'hypothèse qu'elle contribue à l'émergence et au développement de la prise de conscience, chez l'enfant, de sa manière de procéder dans son appropriation/réappropriation du langage.

Cette relation se présente comme une forme d'entretien, entretien frontière ou entretien continuum entre l'entretien clinique, l'entretien semi-directif, l'entretien métacognitif, l'entretien d'explicitation. Elle vise à amener l'enfant à établir des liens entre oral et écrit, afin de lui restituer un statut d'acteur dans la gestion de ses difficultés.

Afin d'illustrer mon propos, des séquences d'un entretien-échange langagier (entre une orthophoniste et un enfant) sont présentées sous forme de transcription orthographique et analysées.

2. Travaux de recherche concernant les descriptions des troubles de développement du langage

En matière de troubles du développement du langage, c'est d'abord l'approche purement formelle du langage qui a primé pendant de nombreuses années.

Cette approche, qualifiée par de Weck (1996: 10) de «*structurale classique*», s'est inscrite dans la mouvance des travaux de recherche en linguistique structurale, initiée par F. de Saussure, et a permis de définir les troubles au niveau de la structure du langage. Dans cette perspective formelle, également dérivée de la Grammaire Générative et Transformationnelle (GGT), élaborée par Noam Chomsky, l'analyse des compétences langagières s'intéresse au signe linguistique et à la phrase. Les unités d'analyse sont donc limitées à ces niveaux, étant donné que le principal objet d'intérêt est la relation son-sens, sans que soient prises en considération la situation énonciative, pas plus que la fonction communicative.

Mais, en plus des aspects phonologiques, lexicaux et syntaxiques, s'est peu à peu imposée à certains chercheurs la nécessité de s'intéresser aux usages que font les enfants du langage dans diverses situations de communication, afin de rendre compte des capacités langagières des enfants et de leurs éventuels dysfonctionnements.

Depuis une vingtaine d'années environ, le domaine de la psycho-linguistique expérimentale, concernée par les problèmes d'acquisition du langage par l'enfant, a vu se diversifier et se déplacer ses centres d'intérêt, et porter son attention sur:

- les rapports entre langue et discours,
- les fonctions communicatives (et notamment l'importance des interactions précoces, prélinguistiques),
- les aspects cognitifs et réflexifs de l'activité langagière (les conduites métalangagières),
- l'importance de la socialisation dans l'appropriation du langage par l'enfant (Delamotte-Legrand, 2000-2001).

Parallèlement à ces recherches en linguistique, un courant de recherche en psychologie du langage s'intéresse lui aussi au fait que plusieurs aspects de la production et de la compréhension d'un énoncé sont déterminés par les conditions d'énonciation, le contenu, la forme et la fonction d'un énoncé étant

déterminés par le lieu et le moment où il est produit, mais aussi par l'existence d'intentions préalables et de présupposés relatifs à l'univers mental d'autrui (Kerbrat-Orecchioni, 1990/1998). Des hypothèses ont ainsi été formulées:

- c'est la variation (l'hétérogénéité) qui caractérise les modalités d'appropriation du langage davantage que la norme (l'homogénéité),
- cette hétérogénéité est liée aux conduites langagières des enfants en fonction des situations d'usage du langage qu'ils rencontrent (c'est-à-dire des situations de communication qui peuvent être décrites en fonction du lieu et du moment où elles se déroulent mais aussi en fonction des co-locuteurs en présence).

En plus de la compétence linguistique indispensable à l'appropriation du langage, a donc été mise en évidence une autre dimension indispensable à la communication: la compétence pragmatique.

Cette nouvelle perspective interactive-pragmatique a permis des avancées importantes en matière de recherche sur l'appropriation langagière et sur ses dysfonctionnements (classification des troubles, évaluation). Mais il existe encore trop peu de publications sur la ou les manières d'intervenir en situation de rééducation orthophonique (ou logopédique) auprès des enfants concernés.

3. Les objectifs

Si ma recherche concerne plus spécifiquement les troubles de l'écrit, ma pratique professionnelle de terrain m'amène toutefois à rencontrer au quotidien des enfants en difficulté pas seulement avec l'écrit: c'est le cas notamment pour les enfants que j'accueille qui présentent des troubles du langage oral par exemple. Et parmi ceux pour lesquels la rencontre orthophonique s'est initialement produite en raison de leurs difficultés à l'oral, il n'est pas rare qu'elle se poursuive dans le temps parce qu'ils manifestent ensuite des difficultés avec l'écrit, tout en conservant certaines difficultés avec l'oral.

Lorsque ces enfants sont «entrés» dans l'écrit et sont en mesure de maîtriser avec suffisamment d'aisance le code phonographique en vue d'oraliser un texte écrit, il me semble particulièrement intéressant d'essayer d'approcher ce qu'ils construisent, ce qu'ils se représentent de cette forme langagière de communication. Plus précisément, je m'intéresse à ce qu'ils sont en mesure de faire et de dire par rapport à une situation de lecture d'un court texte écrit faisant intervenir de courtes séquences de dialogues ou de monologues.

Comment les capacités langagières orales de ces enfants leur permettent-elles de gérer l'écrit et d'attribuer du sens à cette forme particulière de

«*communication textuelle*»? Et quel peut être le rôle de l'orthophoniste en cas de difficultés?

4. Des éléments théoriques nécessaires à la démarche

En effet, de mon point de vue, il me semble qu'il convient de prendre en compte ce que les enfants savent ou plus exactement peuvent dire de ce qu'ils savent de l'activité considérée (le langage écrit, la lecture) à travers des entretiens.

Mais de quel type d'entretien s'agit-il dans cette situation particulière de communication verbale?

4.1. La notion générale d'entretien

Dans la vie quotidienne, l'acception commune du terme «*entretien*» recouvre généralement la rencontre entre deux personnes qui ont pour objectif de s'informer, de décider, de négocier, en fonction de leurs statuts réciproques sociaux et professionnels, en général dans un cadre institutionnel déterminé.

Pour la notion d'entretien, Guittet propose la définition générale suivante: «*L'entretien suppose toujours: une rencontre de deux personnes, un contexte spécifique, un jeu de relations émotives et affectives, un objectif de communication, un échange structuré et tactique*» (1983: 6).

Mais un rapide – et hélas forcément réducteur – balayage bibliographique de la notion d'entretien montre qu'il existe plusieurs types spécifiés d'entretiens:

- entretien non directif de recherche,
- entretien clinique,
- entretien d'explicitation.

4.2. L'entretien non directif de recherche (E.N.D.R.)

Dans l'E.N.D.R. (Blanchet, 1991), la démarche vise à construire un objet de recherche d'un autre niveau conceptuel, par la prise en compte du contexte, c'est-à-dire de l'environnement psycho-social de l'interviewé déterminant le sens de ce qui est dit. Il s'agit de remplacer la recherche des réponses aux questions d'un savoir scientifique constitué par la recherche des questions et des savoirs concrets des acteurs sociaux, en recourant à deux notions fondamentales:

- le contexte discursif des locuteurs (leurs pensées, le cadre institutionnel, les identifications sociales présidant au discours),
- l'interprétation.

L'E.N.D.R. s'ancre historiquement et épistémologiquement dans diverses approches: l'approche expérimentale (l'école de Wurzburg avec notamment Bühler, 1927), qui associe les stimuli expérimentaux et les rapports introspectifs des sujets, l'approche biographique (Dilthey, 1886, qui défend une psychologie des représentations du monde et des perceptions internes des propres états du sujet) et l'approche clinique (Freud, 1895, avec le dispositif de cure dans lequel la parole du sujet devient le vecteur de la thérapie).

4.3. *L'entretien clinique (psychologie et psychanalyse)*

La méthode clinique est issue de la médecine: l'objet observé par le médecin, le corps, est irréductible et il est l'enjeu de plusieurs facteurs corrélés et non isolables (des dysfonctionnements) qui sont à l'origine des symptômes (la maladie). L'histoire de la méthode clinique se confond d'abord avec celle de la psychiatrie (Pinel, XVIIIe siècle), et elle est appliquée à partir du XXe siècle à la psychologie et à la psychologie sociale.

En sciences humaines, la méthode clinique relève de deux courants: la psychopathologie (avec l'influence de la psychanalyse) et la psychologie s'intéressant aux conduites et aux représentations sociales. Elle est une méthode d'observation des conduites de l'être humain, dans sa totalité et sa complexité, dans les situations de la vie.

C'est ainsi qu'après s'être intéressé à l'hypnose, S. Freud élabore un nouveau dispositif d'observation et de traitement des patients: la «*cure analytique*», dans laquelle les patients disposent des moyens d'analyse de leur propre parole.

En psychologie, c'est Jean Piaget qui initie une nouvelle approche: pour étudier les représentations du monde qu'élaborent les enfants au cours des différents stades de leur développement intellectuel, plutôt que de les interroger ou de les questionner de manière standardisée, Jean Piaget propose de les faire parler librement et, à partir de leurs questions spontanées, d'aller à la rencontre de représentations auxquelles l'adulte n'a pas pensé (Bringuier, 1977).

4.4. *L'entretien d'explicitation (Pierre Vermersch)*

En comparaison avec les autres types d'entretien dont il a été question dans les sections précédentes, Vermersch, chercheur à l'origine du concept d'«*explicitation*» précise que, pour ce qui concerne l'entretien d'explicitation, il ne s'agit pas à proprement parler de savoir mener un entretien, ce qui impliquerait une formation et une expérience spécifiques et trop longues à acquérir, comme celles qu'exigent une recherche ou une psychothérapie.

Pour cet auteur, une technique d'entretien est un:

«ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers» (1994: 17).

Visant la «*verbalisation de l'action*», notamment pour analyser les difficultés d'apprentissage, les causes d'erreurs et de dysfonctionnement dans une activité donnée, l'entretien d'explicitation a pour but d'aider l'interviewé à prendre du recul par rapport à ce qu'il fait et à la manière dont il procède pour le faire, afin qu'il comprenne et qu'il parvienne à expliciter à la fois à l'intervieweur et à lui-même ses procédures de fonctionnement.

Concernant simultanément l'intervieweur et l'interviewé, l'objectif de l'entretien d'explicitation est donc triple, il s'agit:

- d'aider l'intervieweur à s'informer sur l'interviewé,
- d'aider l'interviewé à s'auto-informer sur la manière dont il procède pour effectuer une tâche donnée,
- d'apprendre à l'interviewé à s'auto-informer.

5. La démarche: autour de la notion d'entretien en situation d'intervention orthophonique, des hypothèses et des éléments de réflexion

5.1. La situation de rééducation orthophonique et ses paradoxes

Mettant en présence un expert (un professionnel s'occupant de rééducation: l'orthophoniste) et un non-expert (la personne en difficulté qui demande de l'aide) et, dans le cas présent, un adulte et un enfant, dans le cadre d'une relation définie par la société comme «*thérapeutique*» (l'orthophoniste par son statut appartient aux professions dites «*de santé*»), la situation de rééducation orthophonique semble donc pouvoir être définie comme une interaction spécialisée, orientée, dans laquelle le rapport de forces est institutionnalisé: l'orthophoniste intervient en tant que rééducateur(trice), c'est-à-dire de sa position professionnelle, et l'enfant en difficulté avec le langage se trouve, lui, convoqué dans la place corrélative de «*rééducable*».

Mais contrairement à ce que cette situation institutionnelle peut impliquer en termes de rapports au savoir - le savoir étant communément attribué à l'expert, c'est-à-dire à l'adulte, et le non-savoir au non-expert, c'est-à-dire à l'enfant en difficulté - je fais l'hypothèse que les deux protagonistes de la situation ont chacun des savoirs. Mais ces savoirs ne sont certainement pas les mêmes en raison de leurs statuts réciproques, de leur âge, de leur histoire,

et une grande partie du travail de rééducation va consister à faire émerger ces savoirs et les faire se rencontrer, dans le but d'approcher autrement les difficultés. Il s'agit d'un premier paradoxe.

Ma seconde hypothèse est que la situation d'entretien peut permettre de faire émerger ces savoirs, ce qui implique dans un premier temps de se rendre compte s'ils sont disponibles et dicibles, c'est-à-dire de chercher à savoir si les colocuteurs sont conscients de leurs savoirs ou pas, et s'ils sont en mesure de les formuler.

5.2. *Quels aspects emprunter aux diverses formes d'entretien?*

Si l'entretien clinique à visée thérapeutique correspond à une situation de communication dans laquelle une personne en demande d'aide est fortement impliquée et attend un changement psychologique à la suite d'une rencontre, dans le cas présent de situation de communication d'intervention orthophonique, le second paradoxe est que c'est surtout l'orthophoniste (sensé aider l'autre) qui attend un changement dans la rééducation.

En revanche, qu'il s'agisse de l'E.N.D.R., de l'entretien critique piagétien ou encore des techniques d'aide à l'entretien d'explicitation, certains de leurs objectifs me paraissent bien adaptés à la perspective particulière d'intervention orthophonique auprès d'enfants en difficulté langagière, que je tente de formaliser.

5.3. *Les «entretiens-échanges langagiers» en situation d'intervention orthophonique pour troubles du langage*

5.3.1. Le cadre théorique et les principes: l'étayage, la prise de conscience

La première étape de l'étayage consiste, me semble-t-il, à essayer de faire le point, en dialoguant avec l'enfant sous la forme d'un «*entretien-échange*», sur ce qu'il sait et sait faire.

Selon Piaget et Vygotski, c'est de l'activité de l'enfant qu'il faut partir pour expliquer sa pensée et c'est essentiellement par le dialogue que s'engagent les démarches cognitives. Pour Bonnet et de Tamine-Gardes (1984), qui se sont intéressées à la connaissance et la conscience du langage chez l'enfant, ce n'est qu'à partir de 7 ans que certains enfants mentionnent qu'un mot a la propriété de signifier.

Selon Piaget, la prise de conscience suit l'action et n'apparaît que lorsque l'adaptation automatique et instinctive se heurte à des difficultés. Par ailleurs, cette prise de conscience s'opère par le passage du plan de l'action au plan

du langage, les mises en mots permettant de prendre de la distance par rapport à l'action ou à l'activité elle-même.

C'est donc par la confrontation à des difficultés dans une activité donnée que s'opère chez l'enfant la prise de conscience de cette activité et sa mise en mots ou, comme le précise Vygotski mentionnant deux thèses piagésiennes:

«La première loi est la loi de prise de conscience dont la formulation appartient à Claparède: les difficultés et les perturbations qui surgissent dans une activité se déroulant automatiquement amènent à une prise de conscience de cette activité» et: «l'apparition du langage témoigne toujours de ce processus de prise de conscience» (1934/1997: 96).

Dans ses interrogations multiples sur les rapports entre enseignement, apprentissage et développement chez l'enfant, Vygotski met en avant les dimensions cognitives et subjectives des apprentissages. Il soulève le problème des rapports entre les *«concepts quotidiens»* ou *«spontanés»*, c'est-à-dire les formes de pensée chez l'enfant qui se développent par ses activités pratiques et ses expériences de vie quotidienne, influencées par les interactions avec son entourage et son milieu familial, sous forme de *«significations de mots»* (1934/1997: 272) et les *«concepts scientifiques»* (qui se forment dans le processus d'assimilation d'un système de connaissances apporté à l'enfant par l'enseignement). Il pense par ailleurs que *«c'est à l'âge scolaire que nous devons élucider ce qui caractérise les concepts quotidiens de l'enfant»*, c'est-à-dire pas avant 7-8 ans. (op. cit. p. 300). Afin d'amener l'enfant de l'état de *«je ne sais pas faire»* à celui de *«je sais faire»*, Vygotski propose comme mode d'approche la notion de *«zone proximale du développement»*. Il entend par là que c'est par la collaboration avec un autre qu'un enfant peut faire plus que ce qu'il parvient à faire seul, tout en précisant (op. cit. p. 353):

«pas infiniment plus, mais seulement dans certaines limites, étroitement définies par l'état de son développement et de ses possibilités intellectuelles».

En tenant compte des arguments fournis par ces auteurs qui se sont tous intéressés au développement cognitif et langagier des enfants, mais aussi en fonction des observations recueillies au cours de ma pratique professionnelle, j'ai donc décidé d'échanger au sujet de la lecture avec une enfant ayant des difficultés langagières.

5.3.2. Le corpus

Il s'agit d'un entretien-échange langagier mené entre une orthophoniste (moi-même) et une enfant de 8 ans $\frac{1}{2}$, Lucie, actuellement scolarisée en classe ordinaire de Cours Élémentaire 2^e année, que je rencontre de manière hebdomadaire au cours d'une séance d'intervention orthophonique en raison

de ses difficultés langagières à l'oral et à l'écrit. Lucie connaît l'orthophoniste (et ses modes de fonctionnement) depuis longtemps, un bilan orthophonique initial ayant été réalisé alors qu'elle était âgée de 4 ans ½ et qu'elle manifestait d'importants troubles du développement du langage. Lucie a donc très régulièrement participé à des séances d'intervention orthophonique, ne s'interrompant ponctuellement qu'aux périodes de vacances scolaires. Lors de sa scolarisation primaire, elle a également rencontré (et éprouve encore aujourd'hui) des difficultés d'appropriation de l'écrit, et, d'un commun accord avec ses parents, elle a souhaité poursuivre le travail mené en orthophonie.

En raison de sa longueur (la séquence vidéoscopique enregistrée dure 17mn 50s), le corpus recueilli au cours de l'échange-langagier, et transcrit de manière orthographique, ne peut figurer dans son intégralité, mais certaines parties (ou séquences numérotées) figurent en tant qu'illustrations des attitudes langagières de l'enfant et de l'orthophoniste.

5.3.3. Des éléments d'analyse

En situation de *rééducation orthophonique*, j'envisage donc les entretiens-échanges langagiers comme une démarche particulière qui met en jeu des techniques, des attitudes, des tactiques, à travers lesquelles le rôle essentiel de l'adulte est de faire émerger à la conscience de l'enfant ses savoir-faire et de les lui faire formuler.

L'entretien-échange langagier avec Lucie a plusieurs objectifs:

- mettre en évidence ses savoirs et ses savoir-faire langagiers, tant à l'oral qu'à l'écrit (et également ses difficultés en la matière), et par conséquent en informer l'orthophoniste,
- faire émerger à la conscience de Lucie ses savoirs et ses savoir-faire, dans le but qu'elle puisse s'auto-informer sur ses propres difficultés afin de parvenir progressivement à les «gérer».

L'étayage de l'orthophoniste peut être caractérisé par le recours à différentes techniques et/ou stratégies langagières:

- initiative du thème de l'échange (proposition),
- maintien de ce thème,
- demandes (questionnements) sur les faire et les dire de l'enfant (demandes de clarification, d'explication, d'argumentation, de justification, d'inférences),
- guidage (avec essentiellement des suggestions),
- relances,
- acquiescements, encouragements, approbations.

Quant à l'enfant, ses attitudes langagières témoignent à la fois de ses compétences linguistiques, métalinguistiques, discursives et métacognitives:

- prise en compte de l'autre dans la situation d'interaction (et de ses requêtes),
- respect des tours de parole,
- maintien du thème de l'entretien-échange langagier,
- capacités de justifications sémantiques et phonographiques,
- conduites verbales et non verbales explicatives,
- l'établissement de liens entre l'oral et l'écrit.

1^{ère} séquence: séquence d'ouverture de l'entretien-échange langagier

- O1: voilà c(e) que j(e) te propose // j(e) te propose / un grand dessin / qui est ici / désignation du dessin
- L2: hm hm / hm //
- O3: avec plein d(e) choses qui sont dessinées /
- L4: oui /
- O5: est-c(e) que tu saurais m(e) dire / en regardant c(e) dessin //
- L6: oui //
- O7: de quoi il parle / ce dessin? /
- L8: oui /
- O9: je t'écoute / i(l) parle de quoi? /
- L10: hm // d'une fête / de l'école / geste d'auto-contact:Lucie se touche les coudes
- O11: ah ah / bravo / comment tu as trouvé / qu'i(l) s'agissait d'une fête [
- L12: pa(r)c(e) que [
- O13: de l'école? /
- L14: pa(r)c(e) que il (y) a tout plein d'enfants / il (y) a des parents /
- O15: d'accord / et comment tu sais qu(e) ça s(e) passe à l'école? /
- L16: pa(r)c(e) que // euh / pa(r)c(e) que on voit des maîtresses /
- O17: oui /
- L18: de cachées /
- O19: où elles sont où les maîtresses? /
- L20: hm là / (il) y a une maîtresse / Lucie désigne de l'index un personnage du dessin mais en le cachant du dos de sa main
- O21: là (il) y a une maîtresse / attends j'essaie d(e) la voir // tu m(e) la remontres s'il te plaît? /
- L22: là // seconde désignation de l'index :le personnage du dessin est bien visible
- O23: d'accord / comment tu sais qu(e) c'est une maîtresse? //
- L24: comme ça / je euh / pa(r)c(e) que regard(e) c'est_c'est des enfants /
- O25: d'accord / i(l) n'y a que elle qui regard(e) les enfants? [
- L26: non /
- O27: il y a d'autres personnes [

200 Démarche cognito-langagière dans les troubles du développement du langage

- L28: hm [
O29: dans l(e) dessin qui regard(ent) les enfants / tu m(e) les montres? /
L30: les parents / là / Lucie désigne des personnages du dessin
O31: oui [
L32: qui sont assis /
O33: oui / et comment tu as su / que cette dame blonde que tu m'as montrée / était la maîtresse alors que les autres sont les parents? // comment tu l(e) sais ça? //
L34: comme ça //
O35: quand tu dis qu(e) tu sais comme ça / tu sais comment? /
L36: euh // pa(r)c(e) que j'imagine que y a_ que i(l) corrige la_des fautes /
O37: tu imagines que c'est elle /
L38: hum oui /
O39: est-c(e) que tu penses qu'il y a quelque chose // sur ces deux pages / dans l(e) dessin // quelque chose qui t'a fait penser à l'école / et qui t'a fait deviner qu(e) c'était la maîtresse? / est-c(e) que tu peux r(e)garder? // Lucie observe la scène dessinée
L40: hum // pa(r)c(e) que y a des enfants / là / elle les désigne là (i)l (y) a l'école désignation d'un mur ça s(e) voit pa(r)c(e) (i)l (y) a des fenêtres // et [
O41: où ça? / j(e) te demande pardon j'ai pas vu j(e) suis un peu euh /
[...]
O55: tu es sûre comment / dans c(e) dessin / qu'il s'agit d'une école? //
L56: euh ///
O57: je crois qu'il y a quelque chose // dans ces deux pages // qui nous renseigne //
L58: oui /
O59: qui nous indique / qu'il s'agit d'une école /
L60: hum /
O61: c'est quoi? /
L62: le titre /
O63: ah ah / bravo mad(e)moiselle / large sourire de satisfaction de Lucie avec geste d'auto-contact: elle se touche le cou il s'agit du titre / peux-tu me montrer ce titre? [
L64: là / Lucie pointe le titre de l'histoire écrite

Du côté de l'enfant, cette séquence met en évidence des savoir-faire pragmatiques:

- Lucie entre sans difficulté dans l'entretien-échange langagier en manifestant son accord par des marques phatiques d'acquiescement répétées («*hm hm*», «*oui*», exemples: L2, L3, L6, L8, L10, etc.),
- elle semble connaître des règles conversationnelles: à l'exception de quelques chevauchements (peut-être dus à son enthousiasme d'être en mesure de répondre ou à son désir de suivre de près la conversation? exemples: L12, L28, L64), elle respecte les tours de parole,

- elle prend en compte l'autre dans l'interaction, en manifestant sa capacité à se décentrer de ses propres préoccupations, pour chercher à comprendre la demande de son interlocuteur et à essayer de se représenter ses besoins (exemples: L14, L16, L20, L30, L36).

De son côté, l'adulte (O) a recours à des stratégies discursives étayantes.

- Il initie l'entretien-échange langagier sur un thème et avec un objectif donné: l'extraction d'informations à partir de l'image (exemples: O1, O2, O3, O5).
- Ses questionnements portent sur des faire (exemple: O19) et des dire (exemple: O7) mais aussi sur les fonctionnements cognitifs et langagiers de l'enfant (exemples: O11, O15, O23), en utilisant des reformulations (exemples: O21, O37) et des relances (exemples: O9, O17), O35 étant un exemple d'un type particulier de relance dite «eriksonienne» utilisée dans les techniques d'aide à l'explicitation (Vermersch, 1994).
- Il maintient le thème de l'échange tout en suggérant (exemples: O39, O57, O59) afin d'amener l'enfant à l'un des objectifs de l'entretien-échange langagier: l'établissement de liens oral-écrit.
- Il cherche à faire se développer chez l'enfant la capacité à établir des inférences, notamment en rapport avec ses savoirs quotidiens familiaux et sociaux (exemple: O33).
- Il apporte à l'enfant des approbations («oui», «d'accord», O15, O17, O23, O25, etc.), des félicitations (exemple: O63).
- Il montre à l'enfant que lui aussi, tout adulte qu'il est, ne comprend pas toujours bien, et sollicite son aide (exemple: O41).

2^{ème} séquence: la cohérence texte-dessin, les caractéristiques du texte

- O1: alors c(e) qui m(e) semble intéressant dans cette histoire // c'est qu'il y a des gens qui parlent /
- L2: oui /
- O3: comment tu vois dans cette histoire / est-c(e) que tu peux m(e) montrer / où tu vois qu'il y a des personnes qui parlent? /
- L4: hm / là [
- O5: j(e) crois / oui // quand tu m(e) montres les dessins / et dans le texte écrit? / est-c(e) que tu as une indication que des personnes parlent? [
- L6: oui /
- O7: tu peux m(e) montrer? /
- L8: par exemple là / Lucie désigne la phrase écrite et lit à haute voix j'arrive / dit / St_Sanis / slas /
- O9: oui / comment tu sais que là / dans cette phrase / quelqu'un parle? /
- L10: pa(r)c(e) que i(l) dit / Lucie regarde à nouveau le texte écrit pa(r)c(e) que i(l) dit euh / XXX dit / Stanisla(s) /

202 Démarche cognito-langagière dans les troubles du développement du langage

- O11: parc(e) que c'est marqué / dit Stanislas /
L12: oui /
O13: donc ce_c'est que Stanislas / a dit quelque chose /
L14: hm /
O15: d'accord / et puis / est-c(e) que tu t(e) souviens des p(e)tites histoires de David et Marion que nous nous avons lues ensemble /
L16: hm oui /
O17: dans les p(e)tits livres? / il me semble / que nous avons parlé // de tirets /
L18: oui /
O19: qui sont écrits // quand quelqu'un parle [
L20: oui /
O21: est-c(e) que tu vois des tirets dans ce texte? /
L22: oui / Lucie regarde à nouveau le texte là là là là et là / Lucie montre de l'index les tirets
O23: chaque fois / dans une histoire / qu'il y a un tiret / c'est que quelqu'un parle /
L24: oui /
O25: alors c'est mieux / quand il est précisé qui parle //
L26: oui /
O27: comme dans la phrase que tu as lue // dit Stanislas /
L28: oui /
O29: là on sait que / qui parle? /
L30: oui /
O31: oui / c'est qui qui parle? /
L32: S_Stanisla(s) /
O33: très bien / veux-tu reprendre la première phrase s'il te plaît? /
L34: oui / Lucie lit à haute voix chouette / la pêche / à la ligne /
O35: bien Lucie // quand tu regardes l'histoire en entier /
L36: oui /
O37: est-c(e) que tu peux trouver / dans les dessins /
L38: oui /
O39: qui dit / chouette / la pêche à la ligne // à ton avis? /
L40: lui / Lucie montre du doigt le personnage auquel elle attribue cette prise de parole
O41: oui // je dirais comme toi // pourquoi tu penses que c'est lui? /
L42: pa(r)c(e) que i(l) lève les_les deux mains et il est content /
O43: d'accord / et il se dirige vers où? /
L44: vers euh // la pêche // à la ligne /
O45: très très bien / est-c(e) que tu sais comment il s'appelle ce garçon? /
L46: j_j(e) s_ / non /
O47: non /

Dans cette séquence, l'objectif de l'adulte est de faire prendre conscience à l'enfant de certaines caractéristiques particulières relatives à l'écrit, notamment de marques typographiques (les tirets, exemples: O17, O21, O23) et d'indices spécifiques aux énoncés écrits (exemples: O9, O11) rendant

compte des prises de parole par les personnages de la scène dessinée. Il fait aussi apparaître à l'enfant qu'il possède des savoirs langagiers, dont il n'est pas forcément conscient, en les mettant en lien avec une situation déjà vécue par lui (O15, O17). Il poursuit ses approbations, maintenant ainsi la cohésion de l'échange (O41).

Lucie témoigne d'ailleurs de savoirs langagiers et discursifs, en attribuant les courtes séquences dialoguées écrites à leurs locuteurs supposés représentés dans la scène en image (L10, L40), et elle manifeste des conduites explicatives et argumentatives (L42, L44, L46).

3^{ème} séquence: séquence métalinguistique

- O1: d'accord // comment s'appelle ce garçon? /
L2: Ana_euh / Nachan / Lucie regarde le texte et commence à dire à voix haute le prénom d'un enfant écrit sur une autre ligne du texte
O3: hm / est-c(e) que tu connais quelqu'un / toi / qui s'appelle Nachan? /
L4: euh non / c'est Nathan / voilà /
O5: ah / d'accord // pourquoi tu as pensé qu'il s'agissait de Nachan? [
L6: nouveau le texte pa(r)ce [Lucie regarde à
O7: je crois [
L8: pa(r)c(e) que (i)l
(y) a un h / pa(r)c(e) que j'ai pensé qu'il était_qu'il était pas muet /
O9: oui / tu as pensé que ce h se prononçait comment? /
L10: h /
O11: [ch] [
L12: Nachan /
O13: tu as même dit [ch] / Nachan / oui? /
L14: hm / Lucie acquiesce d'un hochement de tête en souriant

A partir de la remarque étayante de l'adulte (O3), Lucie se montre capable d'auto-correction (L4) et formule une explication de type métalinguistique (L8) à propos de la lettre h.

4^{ème} séquence: séquence définitoire

- O1: alors qu'est-c(e) qu'elle dit / cette Héloïse? // elle dit /
L2: que son nounours est doux /
O3: oui // à ton avis / i(l) s'agit de quelle fille? /
L4: elle // Lucie désigne dans le dessin le personnage adéquat
O5: oui / qui tient un nounours /
L6: oui /
O7: est-c(e) que tu sais ce que signifie le mot / songe / que tu as lu? //
L8: euh //

- O9: il est écrit / dans cette phrase / L'orthophoniste montre dans le texte la phrase concernée, et oralise chacun des mots écrits en même temps que Lucie subvocalise les mots écrits oh / mon nounours / comme tu es doux / songe / Héloïse // est-c(e) que tu sais c(e) que ça veut dire? /
- L10: oui / ça veut dire qu'elle dit /
- O11: oui // ça veut dire qu'elle dit / mais dans sa tête /
- L12: oui /
- O13: elle / songe // ça veut dire qu'elle pense dans sa tête [
- L14: elle pense dans sa tête /
- O15: oh mon nounours / comme tu es doux //
- L16: hm /

En réponse aux demandes de l'orthophoniste, Lucie fournit des justifications:

- extratextuelles (L4: elle sait repérer dans le dessin le personnage dont le bref monologue figure dans le texte),
- intratextuelles (L10: par rapport à la demande définitoire de l'adulte, elle attribue au terme «*songe*» une valeur métalinguistique, en le situant comme terme de parole).

Pour sa part, l'adulte continue son questionnement étayant, en faisant émerger les savoirs de l'enfant (O7, O9, O11).

6. Conclusion

Cet article se veut avant tout une amorce de réflexion sur une pratique particulière en situation de rééducation orthophonique auprès d'enfants en difficulté avec le langage (oral et écrit), pratique professionnelle qui s'inspire de certains aspects de diverses pratiques d'entretien et fait appel aux concepts de prise de conscience et d'étayage, qu'il me semble très intéressant d'essayer en situation de rééducation.

Cette pratique professionnelle se situe résolument du côté de l'interaction, de la relation verbale, qui s'établit entre des individus ayant déjà chacun des savoirs et des savoir-faire, et que leur rencontre amène à modifier, à reconstruire et à coconstruire, car, pour reprendre les paroles de Régine Delamotte, «*comprendre l'autre oblige à éclairer son sens à soi*» (Delamotte-Legrand, 1997).

Bibliographie

- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire. L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Bonnet, C. & Tamine-Gardes, J. (1984). *Quand l'enfant parle du langage: connaissance et conscience du langage chez l'enfant*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

- Bringuier, J. (1977). *Conversations libres avec Jean Piaget*. Paris: Robert Laffont.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: ESHEL.
- Delamotte-Legrand, R. (1997). Langage, socialisation et construction de la personne. In R. Delamotte-Legrand, F. François & L. Porcher (Dirs), *Langage – éthique – éducation: perspectives croisées* (pp. 63-117). Rouen: PUR (Presses Universitaires de Rouen)
- Delamotte-Legrand, R. (2000-2001). *Apprentissages langagiers: recherches en acquisition / apprentissage du langage*, cours de DEA sciences du langage. Mont Saint-Aignan: centre de télé-enseignement de l'Université de Rouen.
- de Weck, G. (1996) (Dir). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- de Weck, G. (1996). Introduction. In G. de Weck (Dir), *Troubles du développement du langage* (pp. 7-21). Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Guittet, A., 1983. *L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990/1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*, Tome I. Paris: Armand Colin.
- Piaget J. (1924/1993). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vermersch, P. (1994/2000). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et Langage* (traduction française de Françoise Sève). Paris: La Dispute, SNEDIT.