

Interactions familiales d'un enfant jumeau avec retard de langage oral: identification de situations facilitatrices pour l'enfant

Audrey PREVOST¹ & Stéphanie CAËT²

¹ CMPRE de Bois Larris, Lamorlaye

² Université de Lille, UMR 8163 Savoirs, Textes, Langage (STL)

The prevalence of speech and/or language delay in twins is higher than in singletons. Because of the specificity of the triadic situation in which twins acquire language, we wanted to analyze family interactions in order to identify situations that could facilitate the child's speech and be worked on in the context of a parental guidance. Video recordings were made at the home of one family of twins aged 6;2, in different situations: a family meal, a picture book reading, and a play time. Our analyses focused on one of the twins diagnosed with a speech and language delay. The child produced more and longer utterances in the picture book reading. This situation is also the situation where the rhythm of the interaction is slower, the child was most spoken to, with more open questions, and errors (in particular lexical errors) were almost all repaired by the adult (all repairs being in turn taken up by the child). The family meal is the situation where the child spoke the least and produced the shortest utterances; in this situation, although central in the child's everyday life and for his social and linguistic development, the child was rarely spoken to, questions were mostly closed, and errors less taken up.

1. Introduction

L'acquisition du langage par l'enfant est un processus long et complexe soumis à de nombreux facteurs. Si dans la majeure partie des cas, cette acquisition se fait sans encombre, 4 à 6% des enfants présenteront un trouble spécifique du langage oral (retard de parole et/ou de langage, ou dysphasie¹) (Delahaie 2009). La prise en charge orthophonique qui est alors mise en place s'accompagne parfois d'une guidance parentale, prenant la forme de conseils en matière d'activités à réaliser avec l'enfant et de pistes pour créer des contextes d'interaction favorables au développement langagier de l'enfant (Aimard & Abadie 1991; Oberson 2003; Maillart et al. 2015).

Des études tendent à suggérer que la prévalence de retard de parole et/ou de langage est plus importante dans le cadre d'une gémellité (Rossignol & Bachollet 1989, cités par Barriol & Garitte 2011; Albrecht 2007; Hayashi et al. 2013). Compte-tenu de la spécificité des interactions familiales auxquelles participent les enfants jumeaux, principalement polyadiques (cf. Butler et al. 2003) et compte-tenu de

¹ La terminologie que nous employons est issue de la conception francophone des troubles du langage oral, qui distingue retard de parole, retard de langage et dysphasie (Macchi et al. à paraître).

l'importance de travailler avec les parents/familles sur les conditions d'interaction pour aider l'enfant qui présente un retard ou un trouble (cf. Maillart et al. 2015), nous nous sommes interrogées sur ce qui, dans les interactions familiales d'enfants jumeaux avec retard/trouble, pouvait favoriser a) la prise de parole de l'enfant, b) la production d'énoncés plus longs, plus complexes et lexicalement plus riches, et c) la production d'énoncés plus proches de la cible adulte. A partir d'une observation écologique de différentes situations d'interactions familiales, notre objectif est d'identifier des situations et des attitudes "facilitatrices" qui pourront être développées dans le cadre d'une guidance. Notre étude portera plus spécifiquement sur le cas d'un enfant jumeau présentant un retard de parole et de langage.

1.1 *Gémellité et retard de parole et de langage*

Environ un tiers des jumeaux de 4 ans subirait un retard de développement du langage oral (Rossignol & Bachollet 1989, cités par Barriol & Garitte 2011), alors que seuls 4 à 6% des enfants d'une tranche d'âge donnée présenteraient un trouble spécifique du langage oral (Delahaie 2009). Tomasello, Mannle et Kruger (1986) ont réalisé une étude portant sur six paires de jumeaux et douze enfants singletons appariés en âge, sexe, et en temps passé avec leur mère (34h par semaine en moyenne), enregistrés à 15 et 21 mois. Chaque dyade/triade (enfant(s)+mère) était filmée dans une situation de jeu de 15 minutes. Au niveau lexical, les résultats indiquent que les jumeaux produisent en moyenne 8 mots différents contre 47 mots différents pour les singletons. Concernant la longueur moyenne des énoncés (LME), les résultats de l'étude de Day (1932), qui a concerné 80 paires de jumeaux entre 2 et 5 ans, montrent que les paires de jumeaux de 5 ans ont une LME équivalente à celle des singletons entre 2 ans et demi et 3 ans (soit une LME entre 1 et 2,5 mots en moyenne, selon l'échelle de Brown, 1973).

Si ces difficultés peuvent être dues à des facteurs tels que la prématurité des jumeaux (Barriol & Garitte 2011), Salaun et Tourbin (1996) suggèrent que les caractéristiques du langage qui leur est adressé peuvent également être à l'origine de l'augmentation de la prévalence de retard de parole et/ou de langage chez les enfants jumeaux. Les caractéristiques du langage adressé aux jumeaux ne sont en effet pas équivalentes à celles du langage adressé aux singletons, tant quantitativement que qualitativement (Butler et al. 2003; Pons 1998; Robin & Casati 1995; Tomasello et al. 1986). Certaines études rapportent un déficit quantitatif du langage adressé aux enfants (Conway et al. 1980; Robin & Casati 1995; Pons 1998), notamment dû à la surcharge des soins de maternage, et à l'organisation qu'implique l'arrivée de deux bébés simultanément, ce qui entraînerait souvent une diminution du temps accordé aux interactions entre la mère et l'enfant (Robin & Casati 1995; Hay & O'Brien 1984). En plus de ce déficit quantitatif, la qualité des interactions qui sont proposées aux enfants ne serait pas la même entre des jumeaux et des

singletons. Les résultats de l'étude de Tomasello et al. (1986) indiquent que si les mères de jumeaux produisent presque autant d'énoncés que les mères de singletons, la LME est inférieure à celle des mères de singletons. Dans une autre étude (Butler et al. 2003), 21 mères de jumeaux et 21 mères de singletons âgés de 4 mois étaient observées en laboratoire lors d'une expérience de "still-face" (Tronick et al. 1978) avec leurs enfants. Les deux premières minutes du discours maternel, en situation de jeu libre, ont été transcrites et analysées. Les résultats montrent que les mères de jumeaux utilisent en moyenne beaucoup moins de phrases interrogatives que les mères d'enfants singletons (28% contre 42%) et plus de phrases déclaratives (42% contre 35%). Les auteurs en concluent que les mères de jumeaux emploient moins le *mamanais*² et offrent donc un environnement de développement langagier différent de celui proposé aux singletons. Elles semblent pourtant être en mesure d'adapter leurs productions, notamment au niveau lexical, à chacun des deux enfants (Hunkeler 2006).

Les enfants jumeaux ont par ailleurs peut-être moins l'occasion de parler. En effet, dès leur naissance, les enfants jumeaux sont immédiatement plongés dans des relations et des interactions principalement triadiques (Robin et al. 1988; Butler et al. 2003). Savic (1980) souligne que cette situation obligerait les jumeaux à se partager l'attention de la mère. Une rivalité peut alors apparaître au sein du couple fraternel afin d'obtenir le plus d'attention. Cette idée est confortée par Salaun et Tourbin (1996) qui indiquent que les jumeaux ont tendance à être en concurrence pour être le premier à parler ou à répondre. Les enfants jumeaux se retrouvent donc en compétition pour partager l'espace discursif au quotidien (Salaun & Tourbin 1996).

1.2 *Retard de langage et interactions*

Les enfants présentant un retard de parole font des erreurs phonologiques observables chez des enfants tout-venant plus jeunes (Dodd 2005). Les erreurs caractéristiques du retard de parole sont principalement le résultat de processus de simplifications (Coquet & Ferrand 2008): addition ou suppression de sons, substitution d'un phonème par un autre, inversion de sons au sein d'une syllabe. Le retard de langage quant à lui est une "pathologie du langage oral se manifestant par un développement linguistique qui ne correspond pas aux normes chronologiques connues" (Brin et al. 2011). Le tableau clinique se présente ainsi: une étendue lexicale restreinte, et un manque de précision dans l'utilisation du vocabulaire. Une acquisition de nouveaux mots plus lente que la norme. De plus, au niveau morphosyntaxique, il persiste "des formes archaïques du langage infantin:

² Le *mamanais* (ou *motherese*) est le registre de parole utilisé par un adulte s'adressant à un bébé ou un jeune enfant. Il est caractérisé par l'exagération de la prosodie et la simplification linguistique des énoncés (Fernald 1985).

différenciation retardée des déterminants, pronoms et termes de relation, difficulté à employer les flexions verbales, à expanser et complexifier les phrases" (Coquet 2004, citée par Coquet & Ferrand 2008: 87-90; Dale et al. 2003).

Lorsqu'un enfant singleton présente un retard ou un trouble du langage oral, l'étayage verbal des parents, notamment leurs réactions suite aux productions de l'enfant, peut être différent de celui avec un enfant sans trouble (de Weck 2010). Analysant les productions de dyades mère-enfant dans une situation où l'enfant doit faire réaliser une tâche à l'adulte, de Weck (2000, 2006) montre ainsi que si les mères d'enfants dysphasiques répètent et reformulent aussi fréquemment les énoncés de leur enfant que les mères d'enfants tout-venant, le type et la fonction de ces reprises peuvent être différents. Les questions, en particulier les questions partielles ainsi que les demandes de clarification, sont quant à elles plus nombreuses (de Weck & Rosat 2003). Des différences persistent au moins jusqu'à l'âge de 6 ans (de Weck 1998). De Weck (2010) souligne néanmoins que la fonction de l'étayage verbal peut être différente selon la situation. Ainsi, dans une situation principalement langagière et complexe d'un point de vue discursif comme la lecture de livre, les mères reformulent beaucoup plus les énoncés de leur enfant que dans un jeu de devinettes où les mères aident surtout l'enfant à accomplir la tâche.

Dans le cas d'enfants jumeaux présentant un retard de parole et/ou de langage ou une dysphasie, les interactions pourraient donc être doublement fragilisées: d'abord par le contexte de gémellité, puis par le contexte de retard. La mise en place d'une guidance parentale peut donc apparaître comme un point d'attention particulier dans le cadre d'une prise en charge orthophonique/logopédique.

1.3 La guidance parentale

Parallèlement aux séances individuelles de rééducation orthophonique/logopédique de l'enfant, le professionnel de santé peut effectuer une guidance parentale s'il estime que cela peut être utile à la famille. L'objectif de cette guidance est de promouvoir, auprès des parents de l'enfant, un environnement communicationnel riche pour favoriser le développement du langage (Weitzman 2000). Aimard et Abadie (1991) recommandent d'inciter l'entourage familial à encourager les productions de l'enfant même si elles ne sont pas toutes linguistiquement correctes, de leur suggérer de mettre en place un étiquetage verbal régulier afin d'augmenter le stock lexical de l'enfant, de favoriser les moments de communication et d'enrichir les productions de l'enfant en reprenant ses propos et en les prolongeant par exemple. Maillart et al. (2015) montrent que la mise en place d'une guidance parentale modifie effectivement le comportement langagier des parents, qui développent des techniques d'étayage lorsqu'ils communiquent avec

leur enfant.

Afin de pouvoir adapter au mieux cette guidance parentale dans le cas d'un retard de langage oral couplé à une situation de gémellité et donc à des situations atypiques d'interaction, nous avons tout d'abord souhaité observer le déroulement des interactions familiales auxquelles peut prendre part un enfant jumeau avec retard de parole et de langage.

2. Objectifs

Dans cet article, nous nous intéressons aux interactions en famille dans un contexte de gémellité où l'un des deux enfants au moins présente un retard de parole et de langage ou un trouble du langage oral. Notre objectif est d'identifier quelles situations de la vie quotidienne et/ou attitudes des autres membres de la famille pourraient permettre à l'enfant-cible:

- de prendre plus souvent la parole,
- de produire des énoncés linguistiquement plus proches de la cible adulte,
- de produire des énoncés plus longs, syntaxiquement plus complexes et lexicalement plus riches.

Ainsi, partant des productions de l'enfant et de la variation qui les caractérise en fonction de la situation, nous tenterons d'identifier des facteurs pouvant faciliter l'usage du langage par l'enfant. Nos observations porteront à la fois sur le déroulement des interactions (temporalité, identification de l'enfant comme interlocuteur, retour initié par l'adulte sur des énoncés de l'enfant présentant des écarts par rapport à la cible adulte sous forme de reformulation, rectification, question ou ébauche) et sur des éléments relevant de l'étayage verbal (type de questions adressées à l'enfant). Notre approche combine donc une approche socio-interactionniste et conversationnaliste (cf. de Weck 2003). Les résultats permettront de dégager des pistes de réflexion pour la mise en place d'une guidance parentale.

3. Méthode

3.1 *Etude de cas*

L'étude que nous présentons est une étude de cas d'un enfant jumeau, Thomas, avec retard du langage oral (Prévost 2016). La famille de Thomas³ est constituée des deux parents et de cinq enfants. Delphine est l'aînée de la fratrie (9 ans), puis viennent les jumeaux Thomas et Pierre (6 ans 2 mois), Jules (4 ans) et enfin Emilie (1 an). Les jumeaux sont nés à 37 semaines avec seulement trois semaines d'avance sur la date prévue du terme. Ils ne sont

³ Les prénoms des enfants ont été anonymisés.

donc pas considérés comme prématurés.

Au moment de l'observation, Thomas est suivi en orthophonie depuis 4 mois pour un retard de parole et de langage, à raison d'une séance de 30 minutes par semaine. Le diagnostic de retard de parole et de langage a été posé en raison des difficultés de Thomas:

- au niveau phonologique avec des altérations de la parole pour certains mots (substitutions ou omissions de phonèmes)
- au niveau lexical (stock lexical insuffisant en réception et en production)
- enfin au niveau morphosyntaxique (discours informatif mais peu élaboré sur le plan syntaxique: substitutions de pronoms, difficultés portant sur les flexions verbales - notamment temporelles, absence de connecteurs en récit, omissions et substitutions lexicales)

Thomas présente également un déficit de la mémoire auditivo-verbale.

Voici pour exemple des erreurs observées dans les productions de Thomas dans les enregistrements réalisés, pour les domaines ciblés par le bilan orthophonique comme étant déficitaire:

- phonologie / lexique: "truche" pour ruche
- lexique / sémantique: "culotte/robe/talon " pour bottes; "tapé" pour mordus; "loup " pour hibou
- syntaxe:
 - sujets: "va chercher le gâteau" (pour "je vais chercher le gâteau")
 - déterminants: "on a devoirs" (pour "on a des devoirs")
 - prépositions: "c'est à tour Delphine" (pour "c'est au tour de Delphine")
 - pronoms relatifs et ordre des constituants: "c'est même le trou on a vu" (glose possible: "c'est le même trou (que celui) qu'on a vu")
 - verbes: "je sais où la grenouille!" (pour "je sais où est la grenouille")
- morphosyntaxe:
 - nombre: "après il se baisse parce que toutes les abeilles vient " (pour " toutes les abeilles viennent")
 - temps: "dans les violets je voulais la mamie " (pour "je voudrais la mamie")

Cependant, Thomas est capable de produire spontanément et correctement des énoncés complexes comme "j'attends pour prendre le gâteau", "je veux pas de fromage", "on dirait des bottes de dame", "il s'est trompé parce qu'il a pris un bébé".

Pierre, son jumeau, est également suivi en orthophonie pour les mêmes troubles mais par une orthophoniste différente.

3.2 *Enregistrements vidéo*

Trois situations ont été choisies afin d'observer l'enfant dans des contextes différents d'interaction, représentant différents types d'expériences interactionnelles de sa vie quotidienne (Tableau 1):

- un déjeuner où plusieurs membres de la famille sont présents (interaction polyadique),
- un moment de jeu en famille (interaction polyadique),
- la lecture d'un album sans texte (Frog, where are you?, Mayer, 1969) entre l'enfant-cible et un de ses parents (interaction dyadique).

Seul le type de situation (déjeuner, lecture d'album sans texte, jeu en famille) a été préalablement déterminé. Aucune autre consigne particulière n'a été donnée à la famille pour le repas et le jeu. Dans le cas de la lecture d'album, apporté par l'observatrice, la consigne donnée à la mère était de raconter l'histoire avec l'enfant comme habituellement.

Les interactions ont été filmées par le premier auteur, présent dans les trois situations.

Situation	Type d'interaction	Participants	Durée
Repas	Polyadique	Mère, observatrice et 4 enfants	54,25 min
Jeu de 7 familles	Polyadique	Mère et 4 enfants	44,5 min
Lecture d'album sans texte	Dyadique	Mère et Thomas (+ autres enfants présents mais n'intervenant pas dans l'activité)	19 min

Tableau 1: descriptif des situations d'interaction observées

3.3 *Transcription*

La transcription du corpus a été réalisée avec le programme CLAN (MacWhinney 2000), suivant le format CHAT. Les productions des locuteurs ont été découpées en énoncés suivant la définition de Parisse et Le Normand (2006), avec pour critère principal le critère suivant: " un énoncé doit respecter une logique syntaxique et être la plus courte construction syntaxique indépendante du contexte (d'un point de vue syntaxique) " (p. 24). La transcription a d'abord été réalisée par le premier auteur et a ensuite été revue par le second auteur.

3.4 *Analyses*

Nos analyses ont pour but de répondre aux trois questions suivantes: y a-t-il des situations d'interactions familiales et des attitudes au sein de ces différentes situations qui permettent à l'enfant de:

- a) prendre plus souvent la parole ?
- b) produire des énoncés linguistiquement plus proches de la cible adulte ?
- c) produire des énoncés plus longs, syntaxiquement plus complexes et lexicalement plus riches ?

Dans cette optique, nous avons identifié plusieurs indicateurs pouvant nous apporter des éléments de réponse, tant dans les productions de l'enfant (cf. 3.4.1 ci-dessous) que dans les productions des autres participants à l'interaction (cf. 3.4.2 ci-dessous).

3.4.1 Analyse des productions de l'enfant en fonction de la situation

Nos analyses des productions de Thomas s'articulent autour des trois questions posées précédemment. Ainsi, nous nous sommes intéressées:

- a) à la participation de l'enfant à l'interaction, d'un point de vue quantitatif. Nous avons de ce fait comparé le nombre d'énoncés produits par l'enfant, à l'ensemble des énoncés produits par l'ensemble des locuteurs au cours des trois situations observées.
- b) à la proximité des productions de l'enfant par rapport à la cible adulte en fonction de la situation, en codant le type d'écarts à la cible adulte produits par l'enfant (phonologique, morphologique, syntaxique, lexical ou sémantique – domaines identifiés comme étant déficitaires par le bilan orthophonique).
- c) à la complexité syntaxique et à la diversité lexicale des énoncés produits par l'enfant en fonction de la situation, en comparant, d'une part, pour le domaine syntaxique, la LME de l'enfant (le nombre de mots a été codé pour chaque énoncé, permettant ainsi une comparaison statistique entre les situations à l'aide d'un T-test) ainsi que le nombre moyen de verbes conjugués par énoncé dans chacune des trois situations, et d'autre part, pour le domaine lexical, le nombre de mots différents et le ratio types/occurrences pour 200 mots produits par l'enfant dans chacune des trois situations.

3.4.2 Analyse des productions des autres participants en fonction de la situation

L'analyse des productions des autres participants est motivée par la recherche de facteurs pouvant expliquer les variations observées dans les productions langagières de l'enfant entre les différentes situations et de leviers pour la guidance parentale. L'identification de certains de ces facteurs peut en effet permettre de travailler avec la famille, dans le cadre d'une guidance, à la

valorisation des attitudes facilitatrices pour l'enfant. A nouveau, nos analyses s'organisent autour des trois questions identifiées plus tôt:

a) partant du questionnement sur les possibilités pour l'enfant de prendre plus la parole en fonction des différents types de situations, nous avons tout d'abord cherché à mesurer la temporalité des échanges en calculant le nombre d'énoncés et de mots produits par minute (nombre total d'énoncés/mots produits par l'ensemble des participants divisé par le temps de présence des membres de la famille dans le champ de la caméra⁴ en minutes) ainsi que la proportion de chevauchements de parole dans chacune des trois situations. Un nombre plus élevé d'énoncés et de mots par minute ou une proportion plus importante de chevauchements témoigneraient d'un rythme soutenu de l'interaction ne favorisant probablement pas la prise de parole par l'enfant-cible. Chaque énoncé produit par un autre locuteur a ensuite été codé selon s'il était adressé ou non adressé à l'enfant-cible. Nous pouvons en effet faire l'hypothèse qu'un nombre plus important d'énoncés adressés à l'enfant-cible (de façon individuelle ou collective) peut favoriser la prise de parole par celui-ci. Plusieurs marqueurs, verbaux et non verbaux, nous ont permis de distinguer les énoncés adressés et non adressés: les apostrophes, les pronoms personnels de 2^{ème} ou de 3^{ème} personne référant à l'enfant, la prosodie (qui permet souvent de distinguer les énoncés adressés aux enfants de ceux adressés à l'observatrice), ainsi que l'orientation des gestes, du buste et du regard. Nous avons également codé les énoncés des autres participants selon qu'il s'agissait de questions ou non, les questions identifiant l'enfant-cible comme un locuteur potentiel, lui ouvrant l'espace discursif de manière ciblée et lui permettant donc sans doute de prendre plus facilement la parole. Notons que si le rythme de l'interaction est moins soutenu et si des questions sont directement adressées à l'enfant-cible, cela peut sans doute non seulement favoriser la prise de la parole par ce dernier, mais également favoriser la production d'énoncés plus longs, syntaxiquement plus complexes et plus riches lexicalement, et plus proches de la cible adulte.

b) Afin d'identifier les possibilités offertes à l'enfant de produire des énoncés plus longs et syntaxiquement plus complexes, nous avons distingué au sein des questions celles qui relevaient de questions fermées (appelant une réponse courte en oui/non), de questions ouvertes mais référentiellement fermées (appelant une réponse potentiellement plus longue que les questions fermées puisque portant sur l'un des constituants de la phrase, par exemple "qu'est-ce que c'est ?" en pointant du doigt une image qui appelle dans la réponse la production d'un syntagme nominal, mais référentiellement fermées car appelant une réponse déterminée) et de questions ouvertes

⁴ A la durée totale du repas (54,25 min), 1min30 a été soustraite pendant laquelle les membres de la famille ne sont ni à table ni ne produisent d'énoncés audibles.

référentiellement ouvertes⁵ (appelant une réponse potentiellement plus longue puisque, bien que portant sur l'un des constituants syntaxiques de la phrase, la réponse de l'enfant peut être relativement libre, comme par exemple: "qu'est-ce que tu en penses de cette image ?"). Ce type d'analyse, syntaxique, ne renseigne que sur les possibilités qui sont offertes à l'enfant et non sur ses réponses effectives, ses réponses pouvant d'ailleurs être non verbales (hochement de tête en réponse à une interrogation totale, pointage en réponse à une interrogation partielle).

c) Enfin, nous avons cherché à identifier les situations permettant aux interlocuteurs de reprendre les productions de l'enfant lorsque celles-ci s'éloignaient de la cible adulte, et les situations permettant à l'enfant de reprendre les reprises de ses interlocuteurs pour produire des énoncés plus proches de la cible adulte.

4. Résultats

4.1 Analyse des productions de l'enfant en fonction de la situation

4.1.1 Quelle situation favorise la prise de parole par l'enfant ?

Comme le suggèrent les résultats présentés dans le tableau 2, la lecture, situation dyadique avec un adulte et avec un support, est une situation privilégiée pour que l'enfant puisse prendre la parole plus souvent (Thomas produit 31% des énoncés) et le repas est la situation au cours de laquelle l'enfant produit la moins grande proportion d'énoncés par rapport à l'ensemble des énoncés produits par les différents participants à l'interaction (Thomas produit 7% des énoncés; 15% pendant le jeu). Des proportions similaires sont observées concernant le nombre total de mots (4% au cours du repas, 13% au cours du jeu, 23% au cours de la lecture).

Situation	Repas	Jeu	Lecture
Thomas	7%	15%	31%
Mère	52%	42%	68%
Delphine (9;0)	17%	24%	0%
Pierre (jumeau)	4%	10%	0%
Jules (4;0)	6%	5%	1%
Nb total d'énoncés produits	1464	1458	462

Tableau 2: Pourcentage d'énoncés produits par les participants aux différentes situations.

⁵ Cette distinction s'inspire de l'article de Vinter et Bried (1998) et de la référence au travail de François (1981).

Par rapport au repas, la situation du jeu de 7 familles est une situation polyadique dans laquelle il y a un support qui organise l'échange des tours de parole. Ce cadre imposé par le jeu pourrait permettre à Thomas de prendre plus souvent la parole (61% des énoncés de l'enfant sont produits dans le cadre de l'échange de tours de parole prévu par le jeu).

4.1.2 Quelle situation favorise la production d'énoncés plus longs, syntaxiquement plus complexes et plus riches lexicalement par l'enfant ?

La lecture d'album sans texte est la situation qui permet également à Thomas de produire les énoncés les plus longs et les plus complexes (LME=3,61). Dans la situation de jeu, il produit des énoncés moins longs que pendant la lecture (LME=3,17) mais plus longs que pendant le repas (LME=2,60). La situation de jeu de 7 familles est une situation intéressante, parce qu'elle offre notamment à l'enfant une construction syntaxique complexe associée à la requête d'une carte auprès d'un autre participant: NOM DE LA PERSONNE SOLLICITEE, dans la famille X, je voudrais DET+NOM. Un T-test indique que la différence entre la LME observée pendant la lecture et pendant le repas est significative ($t(245)=2,71$; $p<0,05$). Toutefois, elle ne l'est pas entre la lecture et le jeu ou entre le jeu et le repas.

La situation de lecture est la seule situation au cours de laquelle l'enfant produit 2 énoncés comportant 3 verbes conjugués, l'un des deux énoncés comportant un connecteur exprimant non pas simplement la succession mais également la conséquence: "elle s'est cassée et tous les abeilles i(l)s sont pas contents alors ils va les attaquer le chien".

Les situations de lecture et de jeu sont également les situations au cours desquelles Thomas produit le plus de mots différents (167 et 169 mots différents respectivement). Il produit 132 mots différents pendant le repas. On note cependant que le ratio types/occurrences sur 200 mots est plus élevé dans la situation de lecture et pendant le repas (0,43 dans les deux situations) que pendant le jeu (0,375).

4.1.3 Quelle situation favorise la production d'énoncés plus proches de la cible adulte par l'enfant ?

Le nombre d'énoncés comportant des erreurs est légèrement plus important dans la situation de lecture (32% des énoncés produits par l'enfant dans cette situation comportent des erreurs) que pendant le repas (22%) ou pendant le jeu (19%). Il est probable que cette situation suscite une plus grande proportion d'erreurs parce qu'elle nécessite que l'enfant mobilise de façon spontanée (il ne connaît pas l'histoire) un lexique particulier. En effet, on note que 44% des erreurs de l'enfant sont d'ordre lexical (ce type d'erreurs représente 0% des erreurs pendant le repas et 2% des erreurs pendant le

jeu). Les erreurs de type morphologique ou syntaxique sont proportionnellement plus importantes dans la situation de repas et de jeu (ce type d'erreurs représente 87% des erreurs pendant le repas et 86% des erreurs pendant le jeu) que pendant la lecture (53%).

4.2 *Analyse des productions des autres locuteurs*

4.2.1 Permettre à l'enfant de prendre la parole

Thomas produit plus d'énoncés dans la situation de lecture. Ceci est probablement dû au fait que le nombre de locuteurs est moins important: la parole est répartie entre deux personnes au lieu de six. On note cependant que dans les trois situations, la mère occupe la plus grande part de l'espace discursif: elle produit 52% des énoncés pendant le repas, 42% des énoncés pendant le jeu et 68% des énoncés pendant la lecture (Tableau 2). Aussi, si Thomas parle plus dans la situation dyadique de lecture d'album, c'est notamment parce que ses frères et sœurs sont absents.

La temporalité de l'interaction est en outre plus lente: le nombre d'énoncés et de mots par minute est moins important (24 énoncés/min et 119 mots/min pendant la lecture d'album; 33 énoncés/min et 127 mots/min pendant le jeu; 28 énoncés/min et 135 mots/min pendant le repas) et les chevauchements de parole sont moins fréquents (2% d'énoncés en chevauchement pendant la lecture; 9% pendant le jeu; 10% pendant le repas).

La proportion plus grande d'énoncés pendant la lecture d'album pourrait également être expliquée par un nombre d'énoncés adressés directement à l'enfant plus important que dans les autres situations (92% pendant la lecture, 30% pendant le jeu, 10% pendant le repas). L'enfant est plus souvent identifié comme interlocuteur et a donc plus d'opportunités de se sélectionner comme locuteur dans l'échange. Proportionnellement aux énoncés adressés à l'enfant, les questions ne sont pas plus importantes dans la situation de lecture (30% des énoncés adressés) que dans la situation de repas (27% des énoncés adressés – 6% dans le jeu). Cependant, parce que le nombre d'énoncés adressés est beaucoup plus important dans la situation de lecture, le nombre de questions est également plus important et l'enfant est donc beaucoup plus souvent sélectionné par l'adulte comme locuteur suivant. D'ailleurs, 44% des énoncés produits par l'enfant au cours de la situation de lecture font suite à une question de la mère (26% pendant le repas; 17% pendant le jeu).

4.2.2 Permettre à l'enfant de produire des énoncés plus longs et plus complexes

Pendant le repas, l'enfant produit des énoncés plus courts que dans les autres situations. C'est également la situation au cours de laquelle les questions qui

lui sont adressées sont principalement des questions fermées (64% des questions sont des questions fermées), appelant une réponse en oui/non (réponse qui peut en outre être non verbale). Au cours de la situation de jeu, l'enfant produit des énoncés légèrement plus longs. Si dans cette situation, la proportion de questions fermées est aussi importante qu'au cours du repas (63% des questions), c'est cependant une situation au cours de laquelle la proportion de questions ouvertes référentiellement ouvertes est légèrement plus importante (17% pendant le jeu, 8% pendant le repas). La situation de lecture de livre, au cours de laquelle l'enfant produit les énoncés les plus longs et les plus complexes, est la situation au cours de laquelle la proportion de questions sous forme de questions fermées est la moins importante (48% des questions). Une proportion légèrement plus élevée de questions ouvertes, appelant la production d'énoncés plus longs, est observée (51% contre 36% pendant le repas et 38% pendant le jeu - cf. Tableau 3).

Situation	Repas	Jeu	Lecture
Questions fermées	64%	63%	48%
Questions ouvertes référentiellement fermées	28%	21%	31%
Questions ouvertes, référentiellement ouvertes	8%	17%	20%

Tableau 3: Types de questions adressées à l'enfant.

4.2.3 Énoncés plus proches de la cible adulte et reprises par la mère

Le moment de lecture est également la situation dans laquelle la mère reprend le plus d'énoncés erronés de l'enfant (80% contre seulement 13% pendant le repas et 19% pendant le jeu). Pendant la lecture, 90% des erreurs lexicales de l'enfant sont reprises par la mère, et l'ensemble des reprises de la mère sont à leur tour reprises par l'enfant. Quant aux erreurs morphologiques ou syntaxiques, 30% sont reprises par la mère pendant la lecture et aucune de ces reprises n'est reprise par l'enfant.

5. Discussion

Nos analyses montrent que la situation de lecture est le moment pendant lequel l'enfant prend le plus la parole et pendant lequel il produit des énoncés plus longs mais également plus complexes. Cette situation présente un certain nombre de caractéristiques qui semblent bénéfiques pour l'enfant. Ainsi, c'est la seule séquence où il se retrouve en interaction dyadique avec sa mère comme un enfant singleton (d'autres enfants sont présents mais ils ne parlent pas). La temporalité de l'échange est plus lente, l'enfant ne doit pas partager l'attention de l'adulte (Savic 1980), il peut occuper l'espace discursif sans rivalité avec d'autres locuteurs potentiels (Salaun & Tourbin 1996) et

pratiquement l'ensemble des énoncés produits par la mère lui est adressé directement, faisant ainsi de lui un véritable interlocuteur. C'est également pendant cette situation que le nombre de questions ouvertes, appelant des réponses plus développées, est le plus élevé, ce qui tend à rendre l'interaction comparable à ce qui peut être observé avec des enfants singletons (Butler et al. 2003). Enfin, si la proportion d'erreurs est la plus importante dans cette séquence, ce sont principalement des erreurs de type lexical qui sont produites, probablement suscitées par l'activité elle-même, mais quasiment toutes rectifiées par la mère, et toutes les rectifications de la mère sont reprises par l'enfant. Toutefois, même si cette situation de lecture semble être la plus "facilitatrice", elle peut être difficile à mettre en place dans une famille nombreuse avec des jumeaux, car il y a toujours plusieurs personnes présentes en plus des locuteurs, mais également des interventions extérieures inopinées. Le temps qui peut être accordé à l'enfant est donc limité (Robin & Casati 1995; Hay & O'Brien 1984).

Dans les situations polyadiques, l'enfant parle moins et ses énoncés sont plus courts et moins complexes. La temporalité des échanges est plus soutenue, le nombre d'énoncés (et par suite, le nombre de questions) adressés à l'enfant est moins important, la proportion de questions fermées appelant une réponse en oui/non plus élevée et la proportion de reprises des énoncés comportant des écarts à la cible adulte moins grande. Cependant, dans la situation de jeu, et notamment ici le jeu de 7 familles, l'échange des tours de parole est encadré par le jeu et le jeu lui-même conduit à la production d'une construction syntaxique complexe (dans la famille x, je voudrais le/la N). L'enfant peut reproduire un modèle syntaxique qui lui est donné, à plusieurs reprises et par différents locuteurs. Dans une perspective constructiviste du développement du langage (cf. Tomasello 2003; Leroy 2013), on peut faire l'hypothèse que la rencontre fréquente de cette construction dans l'input contribue à son acquisition par l'enfant. Au cours du jeu, le nombre d'énoncés adressés à l'enfant est également plus important que pendant le repas, de même que le nombre de questions ouvertes référentiellement ouvertes, l'invitant à produire des énoncés plus longs.

6. Conclusion

Dans cette étude, nous avons comparé les productions d'un enfant jumeau avec retard de parole et de langage dans différentes situations d'interaction de sa vie quotidienne (un repas en famille, un jeu en famille et la lecture d'un album sans texte avec sa mère).

A notre connaissance, il n'y a pas d'études portant sur la comparaison de différentes situations de la vie quotidienne en famille dans le cadre d'un trouble du langage oral. L'objectif de cette étude exploratoire était d'identifier des situations du quotidien ou des attitudes qui facilitent la prise de parole par

l'enfant, et la production d'énoncés à la fois plus longs, plus complexes et plus proches de la cible adulte, en vue d'une guidance parentale et familiale globale. Pour ce faire, nous avons comparé des situations dyadiques et polyadiques du quotidien (lecture d'album sans texte avec la mère, repas, jeu en famille).

La situation dyadique de lecture d'album sans texte semble être la situation la plus facilitatrice pour l'enfant: elle permet une temporalité de l'interaction plus lente et un étayage verbal plus efficient de la part de l'adulte. Mais la situation polyadique avec support (jeu de 7 familles) est également un moment d'interaction privilégié. L'utilisation d'un support adapté à l'enfant semble donc permettre la production d'un plus grand nombre d'énoncés, et d'énoncés plus longs et lexicalement et syntaxiquement plus complexes.

Dans l'objectif d'une guidance parentale, il semblerait donc intéressant de mettre en évidence, pour des parents d'enfants jumeaux avec retard de parole et/ou de langage, les avantages et la complémentarité de ces différents types de situations d'interaction. L'orthophoniste/logopède pourra aider les parents à identifier les moyens leur permettant la mise en place de situations d'interactions dyadiques avec l'enfant présentant un retard. Une fois ces situations mises en place, elle pourra les aider à créer un étayage verbal adapté aux besoins de l'enfant (Aimard & Abadie 1991; Maillart et al. 2015). Elle pourra sensibiliser les parents à l'intérêt que peuvent présenter certains jeux de société, qui bien choisis peuvent permettre à l'enfant de parler plus et de produire des énoncés plus longs et plus complexes (Canut 2014). Concernant les repas, dont nous avons vu qu'ils étaient la situation la moins facilitatrice pour l'enfant, l'orthophoniste/logopède pourra éventuellement sensibiliser les parents à l'importance de la gestion des tours de parole dans cette situation particulièrement fréquente et centrale tant pour la construction du langage que pour la socialisation de l'enfant (Pan et al. 2000; Morgenstern et al. 2015). La spécificité des familles avec enfants jumeaux réside sans doute en deux points principaux: tout d'abord, il peut s'avérer difficile pour les parents de mettre en place des situations d'interaction dyadiques quand les enfants partagent des rythmes, des intérêts et des besoins comparables. Dans une étude comparant 96 paires d'enfants jumeaux et 98 paires d'enfants singletons avec un frère ou une sœur de moins de 30 mois leur aîné(e), Thorpe et al. (2003) montrent en effet que les mères d'enfants jumeaux passent très peu de temps avec un seul des deux enfants et que les jumeaux partagent beaucoup plus la même chambre et les mêmes jeux. Nous avons vu en outre, avec Butler et al. (2003) notamment, que le langage adressé aux enfants jumeaux pouvait être quantitativement et qualitativement appauvri et que les enfants jumeaux parlaient moins que des enfants singletons. Aussi, l'accompagnement parental prendra en compte à la fois les spécificités de l'interaction avec un enfant jumeau et celles des interactions avec un enfant avec retard ou trouble du langage oral.

Une telle étude de cas nécessiterait d'être répliquée pour pouvoir généraliser les observations à d'autres familles et à d'autres contextes. Du point de vue de la prise en charge orthophonique/logopédique, l'observation du fonctionnement individuel de ces familles est cependant riche d'informations et permet un ajustement personnalisé, au plus près des préoccupations de chacun.

BIBLIOGRAPHIE

- Aimard, P. & Abadie, C. (1991): Les Interventions précoces dans les troubles du langage de l'enfant. Paris (Masson).
- Albrecht, S. (2007): Preverbal Language Abilities in Monozygotic and Dizygotic Twins. The University of Arkansas Undergraduate Research Journal, 8-6.
- Barriol, C. & Garitte, C. (2011): Le langage des enfants jumeaux de trois ans: impact du sexe et de la nature de la dyade gémellaire. *Devenir*, 23, 271-285 .
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E. & Masy, V. (2011): Dictionnaire d'orthophonie. Isbergues (Ortho Edition).
- Brown, R. (1973): A First Language. London (Allen and Unwin).
- Butler, S., McMahon, C. & Ungerer, J.-A. (2003): Maternal speech style with prelinguistic twin infants. *Child Development*, 12, 129-143.
- Canut, E. (2014): Apprendre à parler en jouant. *La revue de santé scolaire et universitaire*, 30, 30-32.
- Conway, D., Lytton, H. & Pysh, F. (1980): Twin-singleton language differences. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 12 (3), 264-271.
- Coquet, F. (2004): Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent. Méthodes et techniques de rééducation. Isbergues (Ortho Edition).
- Coquet F. & Ferrand, P. (2008): Rééducation des retards de parole, des retards de langage oral. In T. Rousseau (éd.), *Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 1, Prise en charge orthophonique des troubles du langage oral*. Isbergues (Ortho Edition), 65-115.
- Dale, P. S., Price, T. S., Bishop, D. V. M. & Plomin, R. (2003): Outcomes of early language delay: I: Predicting persistent and transient delay at three and four years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 544-60.
- Day, E. (1932): The development of language in twins. *Child Development*, 3, 179-199.
- Delahaie, M. (2009): L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels. Saint-Denis (Inpes).
- 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*, 140, 38-67.
- de Weck, G. (2003): Pratiques langagières, contextes d'interaction et genres de discours en logopédie/orthophonie. *TRANEL*, 38, 25-48.
- de Weck, G. (2006): Les reprises dans les interactions adulte-enfant: comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La linguistique*, 42(2), 115-134.
- de Weck, G. (2010): Interactions adulte-enfant et troubles du développement du langage: bilan des recherches et questions ouvertes. In Bernicot, J. et al.(éds), *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris (L'Harmattan), 151-170.

- de Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003): *Troubles dysphasiques: comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris, France (Masson).
- Dodd, B. (2005): *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder* (2nd ed.). London (Whurr).
- Fernald, A. (1985): Four month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior and Development*, 8, 181-195.
- François, F. (1981): Dialogue et mise en mots: dialogues adultes-enfants et enfants-enfants en maternelle. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 2/3, 72-88.
- Hay, D. & O'Brien, P.-J. (1984): The Role of Parental Attitudes in the Development of Temperament in Twins at Home, School and in Test Situations. *Acta geneticae medicae et gemellologiae: twin research*, 33(2), 191-204.
- Hayashi, C., Mikami, H., Nishihara, R., Maeda, C. & Hayakawa, K. (2013): The relationship between twin language, twins' close ties, and social competence. *Twin Research and Human Genetics*, 17, 27-37.
- Hunkeler, H. (2006): *Les aspects de l'évolution du lexique précoce dans les interactions mère enfant*. Thèse de Doctorat (Université de Rouen).
- Leroy, S. (2013): *Troubles de la généralisation dans les grammaires de construction chez des enfants présentant des troubles spécifiques du langage*. Thèse de doctorat. Université de Liège et Université de Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Macchi, L., Casalis, S. & Schelstraete, M.-A. (à paraître): La lecture chez les enfants avec des troubles spécifiques de l'articulation, de la parole et /ou du langage oral. *L'Année Psychologique*.
- MacWhinney, B. (2000): *The CHILDES Project: tools for analyzing talk. Transcription format and programs* (Vol. 1). Mahwah (Routledge).
- Maillart, C., Martinez-Perez, T. & Leclercq, A. (2015): La guidance parentale: un outil pour soutenir le développement langagier. *Projet interuniversitaire ULG-UCL: 2012-2014. Unité de logopédie clinique (Université de Liège)*. Disponible: http://www.one.be/fileadmin/user_upload/professionnels/Recherche/rapport_final_recherche_langage_15_janvier_web_ONE.pdf
- Mayer, M. (1969): *Frog, where are you?* New York (Dial Books for young readers).
- Morgenstern, A, Debras, C., Beaupoil-Hourdel, P., Mené, M. L., Caët, S. & Kremer-Sadlik, T. (2015): L'art de l'artichaut et autres rituels: transmission de pratiques sociales et alimentaires dans les diners familiaux parisiens. *Anthropology of food*, 9. Consulté à l'adresse <https://aof.revues.org/7836?lang=en>.
- Oberson, B. (2003): Guidances parentale et interactive en logopédie. *Langage et pratiques*, 32, 29-40.
- Pan, B.-A., Perlmann, R.-Y. & Snow, C.-E. (2000): Food for thought: Dinner table as context for observing parent-child discourse. In L. Menn & N.-B. Ratner (éds.), *Methods for Studying Language Production*. Mahwah (Erlbaum), 203-222.
- Parisse, C. & Le Normand, M.-T. (2006): Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97, 10-30.
- Pons, J.-C. (1998): *Les jumeaux*. Paris (PUF).
- Prevost, A. (2016): *Analyse d'interactions auxquelles prend part un enfant jumeau avec retard de parole et/ou de langage: identification de situations facilitatrices pour l'enfant*. Mémoire d'orthophonie (Université de Lille).
- Robin, M. & Casati, M.-L. (1995): Spécificité de la relation mère-jumeaux. In M. Robin, M.-L. Casati & D. Candilis-Huisman (éds.), *La construction des liens familiaux pendant la première enfance: Approches francophones*. Paris (PUF), 167-185.
- Robin, M., Josse, D. & Tourette, C. (1988): Early mother-twin interaction. *Acta Geneticae Medicae et Gemellologiae*, 37(2), 151-159.

- Rossignol, C. & Bachollet, D. (1989): Etude comparative des jumeaux. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 3, 130-136.
- Salaun, C. & Tourbin, N. (1996): Gémellité et développement linguistique: tentative d'explication du retard de langage chez les jumeaux. *Mémoire d'orthophonie* (Université de Nantes).
- Savic, S. (1980): *How twins learn to talk*. New York (Academic Press).
- Thorpe, K., Rutter, M., & Greenwood, R. (2003): Twins as a natural experiment to study the causes of mild language delay: II: Family interaction risk factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 342–355.
- Tomasello, M., Mannle, S. & Kruger, A. (1986): The linguistic environment of one to two year old twins. *Development Psychology*, 22, 169-176.
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Approach to Child Language Acquisition*. Cambridge (Harvard University Press).
- Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S. & Brazelton, T. (1978): Infants response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 1-13.
- Vinter, S. & Bried, C. (1998): Questions ouvertes/questions fermées: une dichotomie qui appelle une analyse critique. *Son intérêt pour l'étude des procédures d'étayage*. *TRANEL*, 29, 49-62.
- Weitzman, E. (2000): Apprendre le langage en ayant du plaisir - Le programme de Hanen pour éducateurs de jeunes enfants: une formation interne dans les crèches, visant à faciliter le développement des compétences sociales et du langage oral et écrit. *Rééducation orthophonique*, 203, 85-124.