

# Reformulations en situation de rééducation orthophonique

**Christine DA SILVA - GENEST**

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 & Université de Neuchâtel

Within an interactionist approach, different forms of scaffolding provided by adults in interaction with children have been identified such as requests, repetitions, reformulations/recasts or instructive questions. Recasts of child's utterances by the adult contribute to language development of children with or without language disorders. The aim of the present longitudinal study is to observe the characteristics of recasts, as linguistic scaffolding, provided by speech and language therapists to children with Specific Language Impairment in remediation sessions. Recasts are considered dialogic and useful to give assistance to the child since they may modify and guide his language. This process of scaffolding is set up through the use of a semiotic system by another.

## 1. Introduction

Dans une approche interactionniste de l'acquisition du langage, l'enfant s'approprie le fonctionnement de sa langue et de ses usages en interaction. Lors des échanges avec autrui, l'acquisition des conduites langagières est soutenue par l'aide apportée par l'adulte (Bruner, 1983) qui se manifeste sous différentes formes telles que les répétitions, les reformulations, les questions, le guidage ou les instructions (Snow & Ferguson, 1977; de Weck, 2006; Bernicot *et al.*, 2006). Cet étayage varie en fonction de l'âge des enfants (Chouinard & Clark, 2003; Strapp *et al.*, 2008), de leurs compétences langagières (Demetras *et al.*, 1986) et des situations (Rezzonico *et al.*, 2013).

En s'opposant à l'idée de la « pauvreté du stimulus » et de la faiblesse des modèles langagiers offerts aux enfants (Chomsky, 1980), les études s'intéressant aux interactions adulte-enfant en situations naturelles ont montré que les adultes reformulent fréquemment le discours des jeunes enfants et le plus souvent suite à des énoncés non conventionnels (Chouinard & Clark, 2003). Le terme de 'reformulation' (Chouinard & Clark, 2003; de Weck, 2006) ou celui de 'recast', que nous employons de manière indifférenciée, (Conti-Ramsden, 1990; Saxton, 2005), est défini comme la reprise partielle ou totale avec une modification de la forme ou de la structure linguistique tout en gardant le même sens que celui de l'énoncé source (Chouinard & Clark, 2003; Saxton, 2005; de Weck, 2006). Les reformulations produites sont donc décrites comme une forme de retour sur une production de l'enfant et comme une source d'informations

linguistiques qui lui permettront de produire une forme conventionnelle par la suite (Clark & de Marneffe, 2012).

Dans le cadre des troubles du développement du langage, les résultats concernant l'étayage linguistique offert aux enfants sont souvent contradictoires. Certains considèrent que cet étayage est semblable à celui adressé à des enfants tout-venant (Rondal, 1983; Conti-Ramsden & Friel-Patti, 1983), alors que d'autres mettent en avant certaines différences (Nelson *et al.*, 1995). Cependant, les recherches actuelles s'accordent à dire que les parents des enfants dysphasiques reformulent également le discours de ces derniers (Camarata *et al.*, 1994; Nelson *et al.*, 1996). Ces reformulations sont décrites comme étant de nature différente (Conti-Ramsden, 1990, de Weck, 2001) et moins fréquentes que celles adressées à des enfants tout-venant (Conti-Ramsden, 1990; Nelson *et al.*, 1995).

Parallèlement, d'autres études se sont intéressées à l'efficacité d'un traitement de type recast sur le développement langagier des enfants présentant des troubles du langage (Camarata *et al.*, 1994; Nelson *et al.*, 1996). Celles-ci ont montré qu'une intervention basée sur la reformulation a un meilleur effet sur l'acquisition des formes grammaticales que celle basée sur l'imitation. Toutefois, très peu d'études (Rodi, 2011) se sont attachées à décrire les conduites des professionnels en interaction avec ces enfants dans des situations naturelles. La reformulation est souvent considérée comme une stratégie mise en place par le professionnel (Thibault & Pitrou, 2012) pour maintenir l'intercompréhension avec le patient et pour présenter des modèles de production verbale (de Weck, 2001). Or, nous avons très peu de données sur les feedbacks de type 'correctif' employés par les orthophonistes.

L'étude présentée ici s'inscrit dans une recherche plus large qui s'intéresse aux conduites étayantes des orthophonistes et à la manière dont elles parviennent à aider l'enfant à accomplir des tâches linguistiques qu'il ne pourrait réaliser seul. Parmi les conduites étayantes employées par les orthophonistes, nous proposons d'observer et de décrire les reformulations produites par ces dernières en interaction avec des enfants dysphasiques.

## 2. Méthodologie<sup>1</sup>

### 2.1 Population

Nous avons suivi trois enfants présentant des troubles dysphasiques de type phonologique-syntaxique, Samuel, Julie et Etelle, âgés respectivement de 8;11.13 ans, 6;01.24 ans et 6;07.27 ans au début de l'étude. Chaque enfant est suivi par une orthophoniste différente.

Le diagnostic de dysphasie phonologique-syntaxique a été posé par les orthophonistes. Les enfants ont été soumis à la passation d'épreuves évaluant leurs compétences aux niveaux phonologique et morphosyntaxique (en production et en compréhension) tirées de la N-EEL (Chevrie-Muller & Plaza, 2001) ou du L2MA (Chevrie-Muller *et al.*, 1997). Ces derniers présentent au moins 2 écarts-types en dessous de la moyenne de leur âge pour les épreuves en expression.

### 2.2 Recueil des données

Sur une période de sept mois, sept séances de rééducation orthophonique ont été enregistrées en audio et en vidéo pour chaque enfant. Ces séances ont été observées de manière écologique et empirique en préservant au mieux leurs conditions naturelles. Toutes les activités mises en place ont été choisies par les orthophonistes en fonction de leurs objectifs thérapeutiques.

### 2.3 Méthode d'analyse

#### 2.3.1 Séquences et rôles des participants

Afin d'observer l'aide apportée par les orthophonistes aux enfants, les interactions ont été analysées en séquence en fonction de la tâche linguistique à accomplir et des rôles des participants. Au sein de chaque séquence, les locuteurs peuvent être soit '*producteurs*' lorsqu'ils accomplissent la tâche, soit écouter l'autre la réaliser et être '*récepteurs*'. Notre analyse porte uniquement sur les séquences où l'enfant est 'producteur' et l'orthophoniste 'réceptrice' c'est-à-dire quand l'enfant doit

---

<sup>1</sup> Cette recherche est menée en collaboration avec l'unité de rééducation du Dr. E. Schlumberger de l'hôpital Raymond Poincaré de Garches (France). Je remercie les orthophonistes qui m'ont ouvert les portes de leurs consultations ainsi que les enfants et leurs familles m'ayant accordé de leur temps.

produire un acte langagier comme dans l'exemple 1 extrait d'une activité de dénomination.

- (1) *Séquence 'le lapin' (Corpus d'Etelle, PO3<sup>2</sup>)*  
 ORT 130 - qu'est-ce que t(u) as posé là ? un: +  
 ETE 119 - lapin .

### 2.3.2 Formes des reformulations produites par les orthophonistes

L'analyse porte spécifiquement sur les reformulations des orthophonistes des propos des enfants présentant un usage non conventionnel. Les formes de répétition des énoncés des enfants présentant un usage conventionnel n'ont pas été considérées. Trois catégories d'analyse ont été distinguées:

1) **Les reformulations** sont des reprises partielles ou totales de l'énoncé de l'enfant avec une modification de la forme et/ou de la structure linguistique en gardant le même sens et en offrant un modèle (cf.ORT 168, l'exemple 2).

- (2) *Extrait de la séquence 'une poule' (Corpus d'Etelle, PO1).*  
 ETE 169 - une: / une {[pudɛ]} .  
 ORT 168 - oui une pouLE . [...]

Ces reformulations peuvent également se présenter sous la forme d'une demande de confirmation afin de maintenir l'inter-compréhension et l'interaction (Clark & Bernicot, 2008) comme en ORT 10 de l'exemple 3.

- (3) *Extrait de la séquence 'boules de neige' (Corpus de Samuel, PO2)*  
 ORT 9 - ouah: . t(u) as envoyé des boules de neige ?  
 SAM 11 - oui / à ma sœur .  
 ORT 10 - sur ta sœur ?  
 SAM 12 - ((fait un signe de confirmation de la tête))

2) **Les corrections explicites** sont des interventions produites sous la forme de "c'est pas X c'est Y" (*'c'est pas un parachu(te) c'est un parachuTE'*, Corpus de Julie, PO6) où l'adulte relève que l'intervention de l'enfant n'est pas conventionnelle en la reprenant et en offrant la forme conventionnelle.

3) **Les demandes de reformulation** sont des interventions au sein desquelles elles encouragent les enfants à s'auto-corriger, comme dans l'exemple 4 où l'orthophoniste (ORT 21) reprend à l'identique la production verbale de l'enfant sous forme interrogative en la remettant en cause.

<sup>2</sup>

PO signifie 'phase d'observation' et le numéro indique la séance de rééducation enregistrée de l'enfant.

(4) *Extrait d'une description d'image (Corpus Etelle, PO3)*

- ETE 20 - [epɛi] la [saz] {chaise} et et et [ete] mis la [saz] {chaise} dans le dans le placard) et après [elaatape] . = ((mime l'action d'attraper le ballon avec ses bras))
- ORT 21 - elle a mis la chaise dans = ((mime le geste 'dans' avec ses deux mains)) le placard ?
- ETE 21 - ah ah . / sous le [pwaka] {placard} .

Par ailleurs, l'aspect langagier ciblé dans ces reformulations a été observé. Elles peuvent être de type phonologique (cf. ORT 168, exemple 2), morphosyntaxique (cf. ORT 10, exemple 3) ou lexical (ORT 255, exemple 5).

(5) *Séquence 'le lave-vaisselle' (Corpus Julie, PO3)*

- ORT 254 - ((pose une carte))
- JUL 246 - vaisselle .
- ORT 255 - la:ve-vaisselle / ouais . = ((en faisant un signe de confirmation de la tête))

Notre analyse se déroule en deux temps: d'une part, en observant la part des reformulations dans le discours des orthophonistes, et d'autre part, en regardant la manière dont les reformulations s'inscrivent dans le dialogue.

### 3. Les reformulations dans le discours des orthophonistes

Nous proposons de regarder les reformulations produites par les orthophonistes en situation de rééducation. Lorsque celles-ci ont le rôle de 'récepteur', leurs interventions ont été analysées selon qu'elles se présentaient sous la forme d'une ou de plusieurs reformulations, d'une correction explicite, d'une demande de reformulation. Toutes les autres formes d'interventions ont été classées parmi les '*autres interventions*'. De plus, une catégorie 'indécidable' a été créée pour les interventions inachevées ou incompréhensibles ainsi que les interventions vocales comme les rires isolés.

#### 3.1 *Part des reformulations dans le discours des orthophonistes*

De manière générale (cf. Tableau 1), lorsqu'elles ont le rôle de 'récepteur', 6,93% des interventions des orthophonistes sont des reformulations. Les corrections explicites sont relativement rares (0,24%). Enfin, les demandes de reformulation (1,75%) sont moins nombreuses que les reformulations.

Orthophoniste de:	Reformulations	Corrections explicites	Demandes de reformulation	Autres interventions	Indécidable	Total (N=)
Etelle	5,62%	0,22%	2,34%	90,79%	1,04%	2312
Julie	7,43%	0,16%	1,07%	90,11%	1,23%	1870
Samuel	8,21%	0,37%	1,72%	88,79%	0,92%	1632
<b>Total</b>	<b>6,93%</b>	<b>0,24%</b>	<b>1,75%</b>	<b>90,01%</b>	<b>1,07%</b>	<b>5814</b>

Tableau 1: Reformulations, corrections explicites et demandes de reformulation dans le discours des orthophonistes en fonction des enfants.

Toutefois, elles ont tendance à proposer différentes formes de feedback. Par exemple, l'orthophoniste d'Etelle tend à solliciter davantage l'enfant à s'auto-reformuler que les autres orthophonistes, et par conséquent, elle reformule moins directement les propos de l'enfant que les deux autres orthophonistes.

### 3.2 Les reformulations en fonction des séances de rééducation

Pour la suite de nos analyses, compte tenu du nombre relativement faible des corrections explicites, nous les avons regroupées avec les reformulations.

En fonction des séances de rééducation (cf. Tableau 2), la part des reformulations baisse dans le discours des orthophonistes de Julie et Samuel.

Orthophoniste de:	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PO7	Total
Etelle	6,04%	3,07%	9,29%	7,07%	4,65%	6,16%	4,89%	5,88%
Julie	8,94%	9,52%	8,48%	11,02%	6,87%	5,74%	3,66%	7,59%
Samuel	14,38%	9,56%	8,65%	6,88%	5,65%	8,43%	4,42%	8,58%
<b>Total</b>	<b>10,51%</b>	<b>6,72%</b>	<b>8,79%</b>	<b>8,06%</b>	<b>5,78%</b>	<b>6,40%</b>	<b>4,39%</b>	<b>7,19%</b>

Tableau 2: Pourcentage des reformulations en fonction des séances de rééducation

En revanche, la part des demandes de reformulation en fonction des séances de rééducation ne présente pas une évolution semblable (Cf. Tableau 3).

Orthophoniste de	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PO7	Total
Etelle	1,65%	3,07%	4,09%	0,98%	0,39%	2,46%	3,45%	2,34%
Julie	0,43%	3,17%	1,46%	1,69%	0,69%	0,60%	0,00%	1,07%
Samuel	2,94%	1,10%	2,70%	1,21%	0,43%	0,60%	2,65%	1,72%
<b>Total</b>	<b>1,80%</b>	<b>2,44%</b>	<b>2,64%</b>	<b>1,23%</b>	<b>0,51%</b>	<b>1,52%</b>	<b>2,20%</b>	<b>1,75%</b>

Tableau 3: Demandes de reformulation en fonction des séances de rééducation

En effet, dans le cas du discours de l'orthophoniste d'Etelle par exemple, on constate même une évolution croissante, mais irrégulière au fil des séances de rééducation, de cette conduite langagière (PO1: 1,65%; PO7: 3,45%). Dans ce cas, on peut alors se demander si les orthophonistes s'adaptent aux compétences des enfants et/ou aux activités qui sont devenues routinières. Si les enfants ont des compétences langagières plus développées lors de la dernière séance observée que lors de la première, et s'ils sont confrontés fréquemment aux mêmes signes linguistiques et à des modèles langagiers, alors ils ont de plus en plus les moyens langagiers de s'auto-reformuler. Ainsi, l'usage conventionnel d'une forme n'est plus donné mais il est co-construit dans l'échange par les locuteurs. Ce phénomène est également observé dans des interactions mère-enfant tout-venant plus jeune. Par exemple, dans le cadre d'une recherche sur la rectification au sein d'une dyade mère-enfant, Leroy *et al.* (2010) ont

constaté l'augmentation du taux de rectification dans le discours de l'enfant sollicitée par la mère. Entre 1;09 et 2;04 ans, elles observent que la mère reformule de moins en moins le discours de l'enfant et les rectifications sont de plus en plus co-construites au fur et à mesure de son développement langagier. Par rapport à nos résultats, on peut ainsi faire l'hypothèse que l'orthophoniste change de stratégies d'étayage passant d'une phase où elle offre un modèle de production verbale à l'enfant vers une phase où elle l'aide à reformuler ses propos au fil des séances de rééducation et en fonction du développement langagier de l'enfant.

Les reformulations offertes par l'orthophoniste permettent de présenter à l'enfant un modèle de production verbale (de Weck, 2006; Saxton, 2005); la proposition de l'adulte sert alors de *données contrastées* pour l'enfant (Saxton, 2000) entre les deux formes successives d'un même syntagme en continuité avec la production de l'enfant. Ce contraste lui permet notamment de reprendre la reformulation comme dans l'exemple 6 (SAM 133).

(6) *Extrait de la séquence 'le canapé' (Corpus de Samuel, PO2)*

SAM 130 - ((tend ses cartes à l'orthophoniste))  
 ORT 130 - ((pioche une carte))  
 SAM 131 - uhm::  
 ORT 131 - le::+  
 SAM 132 - le [tanape] {canapé}  
 ORT 132 - le ((fait le geste [k], Borel-Maisonny)) CAnapé .  
 SAM 133 - canapé . [...]

Dans cet exemple, l'orthophoniste (ORT 132) reformule le syntagme nominal produit de manière non conforme à l'usage par l'enfant (SAM 132). Cette reformulation est accompagnée, d'une part, d'un geste Borel-Maisonny (1966) qui marque et focalise celle-ci, et d'autre part, d'une accentuation prosodique sur la première syllabe du nom. Ainsi, la reformulation est marquée de manière verbale, non verbale et prosodique. La prosodie et le geste ont ici une *fonction de mise en relief* du discours de l'orthophoniste (Lacheret, 2011) en rendant saillant l'élément important de l'intervention à savoir la reformulation phonologique du phonème [t] du signe linguistique /kanape/. Les gestes et les mouvements prosodiques permettent d'accentuer la signification du discours de l'orthophoniste en indiquant à l'enfant les informations importantes. Certes, la reformulation est implicite et elle s'inscrit dans le cours de l'échange, cependant, elle est marquée par des marqueurs dialogiques tels que les gestes qui font partie du code commun des locuteurs (créés dans, par et à travers le dialogue). De plus, l'enfant reprend à l'identique la reformulation de l'orthophoniste. Il nous semble primordial d'interroger, dans une approche écologique, les rapports existant entre *multimodalité* et *acte de langage* dans le discours de l'orthophoniste, d'une part, et la manière dont l'enfant dysphasique traite cette parole, d'autre part.

Les reformulations sont plurisémiotiques: elles peuvent être verbales, non verbales ou mixtes c'est-à-dire constituées à la fois de verbal et de non verbal. Parmi les gestes employés par les orthophonistes, certains sont associés à un phonème de la langue, comme les gestes Borel-Maisonny (1966), ou à un élément morphosyntaxique tel qu'une préposition (*'elle a mis la chaise dans = ((mime le geste 'dans' avec ses deux mains)) le placard ?'* ORT 21, Corpus d'Etelle, PO3). On parlera alors, dans ce cas, de gestes conventionnalisés qui ont un sens partagé par l'orthophoniste et l'enfant par l'établissement d'un *code commun*. En développant ainsi un répertoire partagé de ressources linguistiques au fil des expériences socio-discursives, l'orthophoniste intègre l'enfant dans "*une communauté de pratiques*" (Lave & Wenger, 1991) orthophoniques-logopédiques (Rodi, 2011). Quel que soit le type de gestes communicationnels, ils sont considérés comme des "gestes pédagogiques" qui encouragent, informent et évaluent le discours d'autrui (Tellier, 2010). Ils permettent une meilleure inter-compréhension et une focalisation de l'attention de l'interlocuteur sur un élément linguistique. Ainsi, le geste est employé par les orthophonistes pour mettre en relief la forme conventionnelle et/ou l'élément linguistique non conventionnel (cf. ORT 132, exemple 6).

### 3.3 Types de reformulation

Considérons désormais l'aspect linguistique focalisé par les interventions des orthophonistes (cf. Tableau 4).

Reformulations et demande de ref.:	Phonologiques	Morphosyntaxiques	Lexicales	Indécidables	Total (N=)
O. d'Etelle	60,85%	24,34%	13,23%	1,59%	189
O. de Julie	62,96%	20,99%	16,05%	0,00%	162
O. de Samuel	76,19%	19,05%	4,76%	0,00%	168
<b>Total</b>	<b>66,47%</b>	<b>21,58%</b>	<b>11,37%</b>	<b>0,58%</b>	<b>519</b>

Tableau 4: Types de reformulations produits par les orthophonistes

Les reformulations, les corrections explicites et les demandes de reformulations sont le plus souvent phonologiques (66,47%) et, dans une part bien moins importante, morphosyntaxiques (21,58%). Ce résultat met donc en avant l'adaptation du discours des orthophonistes aux difficultés phonologiques des enfants. Toutefois, ces taux se rééquilibrent lorsqu'on les regarde en fonction des tâches linguistiques ciblées (Cf. Tableau 5).

En effet, lors des activités proposées, l'enfant accomplit différentes tâches comme dénommer ou produire une phrase complète, etc. Ainsi, nous avons distingué cinq unités de productions linguistiques ciblées: le discours (notamment dans des situations de récits d'expériences personnelles), la phrase, le syntagme nominal et les unités infra-nominales (comme la syllabe ou le phonème; dans des activités métaphonologiques, par exemple).



Reformulations:	Phonologiques	Morphosyntaxiques	Lexicales	Indécidables
Discours	60,49%	20,99%	18,52%	0,00%
Phrase	56,12%	29,59%	12,24%	2,04%
Syntagme nominal	68,83%	20,35%	10,82%	0,00%
Infra-nominale	75,23%	17,43%	6,42%	0,92%

Tableau 5: Types de reformulations selon l'unité linguistique focalisée

En fonction de ces unités, on constate que les orthophonistes produisent davantage de reformulations phonologiques lorsque les enfants accomplissent des tâches au niveau du syntagme nominal ou infra-nominale, tandis qu'elles ont tendance à produire davantage de reformulations morphosyntaxiques et lexicales dans les tâches qui ciblent le discours ou la phrase que dans les autres tâches. Les orthophonistes s'adaptent donc à la fois aux compétences des enfants et aux productions langagières ciblées par les activités proposées.

#### 4. Inscription dialogique des reformulations

En raison de notre approche fondamentalement interactionniste et dialogique, il nous semble primordial de regarder le fonctionnement des reformulations dans les échanges concrets. On considère que les reformulations sont pleinement marquées par leur orientation dialogique (Bakhtine, 1934 [1978]) et qu'elles sont une ressource pour les enfants.

L'exemple 7, présenté ci-dessous, est tiré d'une activité métaphonologique. Après avoir dénommé l'objet représenté sur une image, l'enfant indique où se situe la syllabe /la/ dans le mot. Il s'agit donc d'une tâche de discrimination syllabique. Par ailleurs, face à l'enfant se trouve une feuille sur laquelle trois colonnes sont représentées avec en en-tête la syllabe écrite. L'extrait proposé se centre sur la première tâche à savoir la dénomination.

(7) *Extrait de la séquence 'des lacets' (Corpus d'Etelle, P03)*

```

ORT 132 - tu te souviens ce que c'est ?
ETE 121 - des [nase] {lacets} .
ORT 133 - des:: / [nase] ?
ETE 122 - nan .
ORT 134 - des: +
ETE 123 - [lese] {lacets} .
ORT 135 - ((pointe du doigt ce qui est écrit dans l'en-tête de la
           première colonne, [la]))
ETE 124 - la:- / -cets . lacets .
ORT 136 - lacets . = ((fait un signe de confirmation)) c'est des lacets.

```

A travers cet exemple, on observe bien le travail effectué par l'orthophoniste pour amener l'enfant à produire une forme conventionnelle. Suite à la première demande de dénomination (ORT 132), l'enfant propose une première dénomination qui est bien le symbole linguistique attendu mais qui présente une forme non conventionnelle puisque le premier phonème du terme a été substitué par un autre phonème. C'est suite à

cette production non conventionnelle que l'orthophoniste intervient de trois manières différentes: 1) par une reprise totale de la production de l'enfant sous forme de demande de confirmation; 2) par une demande de reformulation sous forme d'ébauche (par la production du déterminant avec un allongement prosodique) qui indique que la reformulation doit porter sur la suite de l'intervention non produite par l'orthophoniste; 3) par une nouvelle demande de reformulation constituée d'un indice linguistique et écrit. On remarque ici pleinement l'adaptation de l'orthophoniste aux compétences langagières de l'enfant et à son discours. En effet, elle se focalise dans un premier temps sur l'ensemble de la production de l'enfant puis se dirige vers la forme qui doit être reformulée. De plus, elle produit deux demandes de reformulation successives car suite à la première, l'enfant ne satisfait pas les attentes de l'orthophoniste. Celle-ci passe alors d'une demande sans indice linguistique (ORT 134) à une demande constituée d'un indice (ORT 135). Il y a donc une progression dans le discours de l'orthophoniste qui s'adapte au discours déjà produit par l'enfant et à son propre discours c'est-à-dire à « *l'atmosphère du déjà dit* » (Bakhtine, 1934 [1978]) et au discours-réplique prévu de l'enfant qui est anticipé et sollicité par l'orthophoniste. Ainsi, la forme conventionnelle attendue a été produite par l'enfant grâce aux interventions étayantes de l'orthophoniste.

## 5. Conclusions

Comme dans les interactions mère-enfant avec ou sans troubles du langage, les orthophonistes reformulent fréquemment les propos des enfants dysphasiques. Ces reformulations présentent des caractéristiques semblables à celles produites par les mères. Par exemple, les orthophonistes, comme les mères des enfants dysphasiques (cf. Rezzonico *et al.*, 2013), produisent davantage des reformulations phonologiques que des reformulations morfo-syntaxiques ou lexicales. Ce résultat marque l'ajustement des orthophonistes aux productions ainsi qu'aux compétences des enfants. Par ailleurs, les types de reformulations produits varient en fonction de l'unité linguistique ciblée par la tâche langagière. Cette variation a également été observée dans les interactions mère-enfant dysphasique en fonction des situations (jeu symbolique *vs.* lecture de livre, jeu de devinette). Toutefois, les conduites des orthophonistes présentent des spécificités qui sont liées aux compétences des enfants (la part importante des reformulations phonologiques par rapport à leurs âges) et à la situation clinique (le marquage fréquent des reformulations au niveau prosodique et gestuel). De plus, au fur et à mesure des séances, elles ont tendance à solliciter la participation des enfants dans la construction de formes langagières conventionnelles en les engageant dans le dialogue.

Grâce à la collaboration et à la co-construction du dialogue, l'enfant est amené à dire ce qu'il n'a pas pu dire tout seul (Bruner, 1983). L'activité de l'orthophoniste a donc une '*efficacité dialogique*' car elle est créée dans l'échange et dans un rapport langagier avec autrui (François, 1982). Ainsi, des stratégies langagières de la part des orthophonistes se mettent en place et permettent de créer un espace propice aux apprentissages.

## Bibliographie

- Bakhtine, M. (1934 [1978]): Du discours romanesque. Paris (Gallimard).
- Bernicot, J., Salazar Orvig, A. & Veneziano, E. (2006): Les reprises: dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. In: *La linguistique*, 42(2), 29-49.
- Borel-Maisonny, S. (1966): Langage oral et écrit. Paris (Delachaux & Niestlé).
- Bruner, J. S. (1983): Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. Paris (PUF).
- Camarata, M. S., Nelson, K. E. & Camarata, N. M. (1994): Comparison of conversational-recasting and imitative procedures for training grammatical structures in children with specific language impairment. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 1414-1423.
- Chevrie-Muller, C. & Plaza, M. (2001): N-EEL: nouvelles épreuves pour l'examen du langage. Paris (Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée).
- Chevrie-Muller, C., Simon, A. M. & Fournier, S. (1997): Batterie Langage Oral et Ecrit. Mémoire. Attention. (L2MA). Paris (Editions du Centre de Psychologie Appliquée).
- Chomsky, N. (1980): *Rules and representations*. Oxford (Basil Blackwell).
- Chouinard, M. M. & Clark, E. V. (2003): Adult reformulations of child errors as negative evidence. In: *Journal of Child Language*, 30(3), 637-669.
- Clark, E. V. & Bernicot, J. (2008): Repetition as ratification: how parents and children place information in common ground? In: *Journal of Child Language*, 35(2), 349-371.
- Clark, E. V. & de Marneffe, M.-C. (2012): Constructing verb paradigms in French: adult construals and emerging grammatical contrasts. In: *Morphology*, 22, 89-120.
- Conti-Ramsden, G. (1990): Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 262-274.
- Conti-Ramsden, G. & Friel-Patti, S. (1983): Mother's discourse adjustments to language impaired and non-language-impaired children. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 360-367.
- de Weck, G. (2001): Stratégies d'étayage d'adultes en interaction avec des enfants normaux et dysphasiques. In: Almgren, M., Barrena, A., Ezeizabarrena, M.-J., Idiazabal, I. & MacWhinney, B. (Eds.), *Research on Child Language Acquisition*. Somerville, (MA: Cascadilla Press), 352-386.
- de Weck, G. (2006): Les reprises dans les interactions adulte-enfant: comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. In: *La linguistique*, 42, 115-134.
- Demetras, M. J., Post, K. N. & Snow, C. E. (1986): Feedback to first language learners: the role of repetitions and clarification questions. In: *Journal of Child Language*, 13(2), 275-292.
- François, F. (1982): Ebauches d'une dialogique. In: *Connexion*, 38, 61-87.
- Lacheret, A. (2011): La prosodie au cœur du verbal. In: *Rééducation Orthophonique*, 246, 87-104.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England (Cambridge University Press).

- Leroy, M., Morgenstern, A. & Caët, S. (2010): L'auto-rectification chez l'enfant: internalisation et appropriation du langage. In: Candea, M. & Mir-Samii, R. E. (Eds.), *La rectification à l'oral et à l'écrit*. Paris (Ophrys), 221-234.
- Nelson, K., Welsh, J., Camarata, M. S., Butkovsky, L. & Camarata, M. (1995): Available input for language-impaired children and younger children of matched language levels. In: *First Language*, 15, 001-017.
- Nelson, K. E., Camarata, S. M., Welsh, J., Butkovsky, L. & Camarata, M. (1996): Effects of Imitative and Conversational Recasting Treatment on the Acquisition of Grammar in children With Specific Language Impairment and Younger Language-Normal Children. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 850-859.
- Rezzonico, S., de Weck, G., Salazar Orvig, A., da Silva Genest, C. et Rahmati, S. (2013, in press): Maternal recasts and activity variations: A comparison of mother-child dyads involving children with and without SLI. In: *Clinical Linguistics & Phonetics*.
- Rodi, M. (2011): Interactions logopédiste-enfant: Comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels dans une situation de jeu symbolique? In: *Glossa*, 110, 49-68.
- Rondal, J. A. (1983): *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles (Mardaga).
- Saxton, M. (2000): Negative evidence and negative feedback: immediate effects on the grammaticality of child speech. In: *First Language*, 20(3), 221-252.
- Saxton, M. (2005): "Recast" in a new light: insights for practice from typical language studies. In: *Child Language Teaching and Therapy*, 21(1), 23-38.
- Snow, C. E. & Ferguson, C. A. (1977): *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge; London (Cambridge University Press).
- Strapp, M., Bleakney, D., Helmick, A. & Tonkovich, H. (2008): Developmental differences in the effects of negative and positive evidence. In: *First Language*, 28(1), 35-53.
- Tellier, M. (2010): Faire un geste pour l'apprentissage: Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In: Corblin, C. & Sauvage, J. E. (Eds.), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris (L'Harmattan), 31-54.
- Thibault, C. & Pitrou, M. (2012): *L'aide-mémoire des troubles du langage et de la communication: l'orthophonie à tous les âges de la vie*. Paris (Dunod).