

Influence des activités sur les pratiques langagières en orthophonie/logopédie

Christine DA SILVA GENEST

Université de Lorraine, EA 3450 DevAH & membre associé EA 7345 - CLESTHIA

The aim of this article is to describe the language practices in clinical situations considering language activities and their characteristics. For this purpose, 28 sessions of clinical interactions were analysed. They come from 4 longitudinal follow-ups between speech and language pathologists and children with specific language impairment. The analyses concern: the description of structured and functional activities and their influence on the discourse of the speakers (adult/child). The discussion will focus on two aspects. The first one is to highlight the complementarity of these activities for language intervention. The second one is to consider structured and functional activities not as opposed but as the two ends of a continuum of practices.

1. Introduction¹

Les recherches portant sur les interventions orthophoniques dans le cadre des troubles spécifiques du développement du langage (ou dysphasie) sont encore peu développées. Le plus souvent, elles sont centrées sur la question de l'efficacité des méthodes d'intervention et se restreignent à apprécier, soit l'acquisition ou la non acquisition d'une forme ou d'une structure ciblée par l'intervention, soit l'évolution des compétences linguistiques des enfants (Ebbels 2014). Bien que des différences soient parfois relevées (Finestack & Fey 2009) en fonction de l'aspect langagier ciblé (phonologie, morphosyntaxe, lexique, pragmatique), de l'âge des enfants ou de la fréquence de l'intervention, actuellement, les données de la littérature tendent à montrer l'efficacité des méthodes d'intervention, et cela quelle que soit l'approche rééducative considérée (structurale ou interactionniste, de Weck & Marro 2010). Par exemple, en comparant les effets de quatre modes d'interventions sur le développement langagier de 216 enfants présentant des troubles du langage d'âge scolaire, Gillam et al. (2008) ont observé que tous les enfants ont amélioré leurs capacités langagières dès la fin de la prise en charge et ont continué à progresser les six mois suivants, quel que soit le mode d'intervention.

¹

Les réflexions présentées ici et celles menées dans le cadre de mes recherches ont fortement été enrichies par les différents échanges que j'ai pu avoir avec de nombreux collègues et tout particulièrement avec mes co-directrices de thèse Geneviève de Weck et Anne Salazar Orvig. Je les remercie chaleureusement pour les nombreux éclairages et toute l'aide qu'elles ont su m'apporter.

Puisque la majorité des études mettent en évidence des effets positifs des modes d'intervention, les chercheurs tendent désormais à identifier ce que Paul & Norbury (2012) appellent les "*essential ingredients of successful Therapy*" (*Ibid.*: 81). A partir des données de la littérature et des résultats de leurs propres recherches, ces auteurs préconisent dix principes fondamentaux pour l'intervention, à savoir l'intensité, l'engagement actif, le feedback, le renforcement, la répétition, le recours à une pratique distribuée, la spécificité, le contrôle de la complexité, la minimisation des réponses erronées, le travail à partir de schémas et des contextes familiers. Récemment, Maillart et ses collaboratrices (2014) se sont intéressées à deux principes: le recours à la répétition et la variabilité des structures. Selon elles, le premier aide l'enfant "*à ancrer ses représentations langagières et à améliorer sa productivité*" (*Ibid.*: 418) et le second soutient l'abstraction et la généralisation.

Les données de la littérature nous incitent à considérer un autre facteur, à savoir celui des activités langagières. En effet, leur influence sur les interactions verbales a déjà été montrée en situations familiale et clinique. Par exemple, en situation familiale, la participation verbale des locuteurs (de Weck & Rosat 2003), l'usage des expressions référentielles (Salazar Orvig et al. à paraître, de Weck et al. en prép.), la forme des étayages des mères en interaction avec leurs enfants (Ingold et al. 2008), ou la part des reformulations dans le discours des mères (Rezzonico et al. 2014) varient en fonction de l'activité en cours. En situation clinique, Bruce et ses collaborateurs (2007) ont comparé deux situations - une conversation autour d'une image et un exercice de grammaire - auprès de 11 dyades orthophoniste - enfant présentant des troubles spécifiques du développement du langage âgé entre 3;6 et 5 ans. Bien que la part des questions dans le discours des orthophonistes soit importante quelle que soit l'activité, en conversation, ils produisent davantage de feedbacks et suivent davantage le focus attentionnel des enfants alors que lors de l'exercice de grammaire, ils sollicitent plus les enfants et leur demandent d'exécuter des actions. En outre, les enfants parlent davantage et la longueur moyenne de leurs énoncés est plus élevée en conversation que lors de l'exercice de grammaire.

Etant donné que les locuteurs, y compris les professionnels de santé, interagissent différemment en fonction des activités en cours, on peut alors s'interroger sur la façon dont les activités influencent les échanges langagiers et leurs effets sur le développement langagier des enfants dysphasiques. Or, peu de recherches se sont intéressées aux effets des activités sur les discours et le dialogue en situation clinique. Nous nous proposons donc d'explorer la question des activités langagières en orthophonie/logopédie. Notre objectif est double: d'une part décrire et caractériser les activités mises en place dans le cadre d'une prise en charge orthophonique d'enfants dysphasiques, et d'autre part apprécier les effets de ces activités sur la gestion de l'interaction et sur les

pratiques langagières des locuteurs. En considérant les données de la littérature et notre positionnement socio-interactionniste (Vygotski 1936/1997; Bruner 1987), nous posons deux hypothèses: premièrement, les modes d'intervention des professionnels et la dynamique interactionnelle varient en fonction des activités en cours; deuxièmement, ces variations et différences offrent des expériences langagières variées aux enfants et un contexte favorable au développement de leurs compétences langagières.

2. Méthodologie²

2.1 Population

Les données sont issues du suivi longitudinal de quatre dyades orthophoniste-enfant dysphasique (da Silva, 2014). Les enfants, deux de sexe masculin et deux de sexe féminin, sont âgés entre 5;10 et 8;11 ans au début de l'étude. Trois enfants (Samuel, Estelle, Julie) présentent un trouble dysphasique phonologique-syntaxique et un enfant (Ambroise) présente un trouble réceptif. Deux des enfants (Ambroise et Julie) sont suivis par le même orthophoniste.

2.2 Recueil et traitement des données

L'observation des séances de rééducation a été réalisée de manière écologique. Aucune consigne n'a été donnée et aucune activité n'a été imposée aux professionnels de santé. Toutes les activités proposées lors des séances ont donc été sélectionnées par ces derniers en fonction de leurs objectifs thérapeutiques et des séances précédentes.

28 séances d'intervention orthophonique ont été observées et analysées soit 7 séances par dyade. Toutes les séances, enregistrées en audio et vidéo, ont été intégralement transcrites en tenant compte des conduites verbales et non verbales des locuteurs (cf. Conventions de transcription en Annexe).

2.3 Méthode d'analyse

Les analyses quantitatives et qualitatives des données portent sur deux aspects: la description des types d'activités (cf. 2.3.1) et des pratiques langagières des locuteurs (cf. 2.3.2 et 2.3.3).

² Cette recherche a été 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.

2.3.1 Les activités langagières: taxinomie et description

Par le terme 'activité', nous entendons l'accomplissement d'une tâche par un ou plusieurs locuteurs avec ou sans support matériel. Nous parlons d'activité langagière, lorsque la tâche cible un ou plusieurs aspects du langage et que sa réalisation est langagière. Sur la base des 28 séances de rééducation observées (cf. 2.2), une première classification des types d'activités a été réalisée en considérant le domaine langagier et le niveau linguistique ciblé. Quatre types d'activités langagières ont ainsi été distinguées à savoir les activités: métalinguistique, de langage oral en expression ou en compréhension, de langage écrit en lecture ou en écriture et de répétition lexicale (voir da Silva 2014). Quel que soit le niveau linguistique, ces activités peuvent prendre la forme d'exercices formels ou s'en éloigner et se rapprocher d'activités dites communicatives. De ce fait, nous nous proposons d'analyser les données à partir d'une nouvelle taxinomie basée sur la contextualisation ou la décontextualisation du phénomène linguistique travaillé. Cette nouvelle proposition est envisagée dans le but de mieux apprécier les caractéristiques interactionnelles des activités et leurs effets sur le discours. Ainsi, nous distinguons deux types d'activités: *les activités structurées* et *les activités fonctionnelles*.

Les activités structurées sont réalisées par le biais d'exercices préétablis ciblant une structure et/ou une forme linguistique isolée sans tenir compte d'éventuels facteurs situationnels en jeu. Un seul aspect linguistique est ciblé et correspond à une unité infra-discursive (ex. phrase, syntagme nominal, syllabe). Ces activités sont alors dites décontextualisées. Le déroulement des échanges est fixé à l'avance en s'articulant autour de la production de la structure ou de la forme. Les activités de dénomination ou métalinguistiques sont des exemples d'activités structurées. Dans l'Exemple 1, la forme des interventions de l'enfant, à savoir un syntagme nominal isolé, est fortement contrainte par l'activité de dénomination en cours (*'le pyjama'* ou *'moufles'*).

(1) Exemple extrait d'une activité structurée, Corpus de Samuel

```

ORT 97 -   qu'est-ce que c'est ça?
SAM 97 -   le ((regarde la feuille d'aide)) py: jama .
ORT 98 -   le pyjama . ((pioche une carte)) ((montre la carte à Samuel)) ça ce
           sont: les:: +
SAM 98 -   {moufles} .
ORT 99 -   les moufles . = ((fait un léger signe de confirmation de la tête))

```

Les activités fonctionnelles ont une visée communicationnelle et ciblent l'usage du langage et des compétences langagières en contexte. Les contraintes discursives sont moindres dans ces activités que dans celles dites structurées puisqu'elles se caractérisent par une certaine "imprévisibilité" (de Weck 2003) ou une liberté créative. Les conduites langagières ne sont pas préétablies et peuvent se réaliser de diverses façons. Dans certaines de ces activités, les

locuteurs sont libres de changer de topic, de genre de discours s'ils le souhaitent. Les activités sont dites contextualisées car c'est l'usage du langage qui est l'objet d'attention et la mobilisation des compétences linguistiques en contexte. Bien que ces activités se caractérisent par l'imprévisibilité, cela ne signifie pas pour autant qu'elles n'aient aucune contrainte. Pour illustrer un cas d'activité fonctionnelle, nous avons sélectionné l'Exemple 2 extrait d'un récit d'expériences personnelles.

(2) Exemple extrait d'une activité fonctionnelle, Corpus d'Etelle

ORT 23 - et qu'est-ce que tu as fait d'autre?
 ETE 24 - alors le matin j'ai debout avec des grands yeux = ((fait des mouvements circulaires en face de ses yeux)) pa(rce) que la nuit ma sœur euh je veux pleurer veux pleurer veux pleurer .
 ORT 24 - toi tu as pleuré? = ((pointe du doigt Etelle))
 ETE 25 - nan ma sœur:!
 ORT 25 - ah ma ta sœur a pleuré / a beaucoup pleuré .
 ETE 26 - oui .
 ORT 26 - aïe . et donc du coup qu'est-ce qu'i(l) s'est passé?
 ETE 27 - moi étais [kã] {dans} le ciel et là fais dodo et ((bruit de bouche)) le matin {étais/avais} avec des grands yeux comme ça .
 = ((met ses mains à côté de ses yeux))
 ORT 27 - ah toi t(u) avais des gros yeux tout boursouflés = ((met ses mains à côté de ses yeux)) parce que t(u) étais fatiguée .
 ETE 28 - mhm . = ((fait un signe de confirmation de la tête))
 ORT 28 - t(u) avais mal dormi . ah zut alors !

Nous avons inclus dans les activités fonctionnelles les activités dites ritualisées (par exemple à partir d'un jeu de 7 familles) et de devinettes. Ces activités présentent des caractéristiques communes aux activités structurées et fonctionnelles. Nous avons fait le choix de les associer à ces dernières car bien qu'elles puissent cibler un aspect déficitaire (ex. niveau phonologique, sémantique), celui-ci est travaillé en contexte et dans une perspective communicationnelle. La tâche est réalisée par la formulation d'une demande qui doit s'adapter à la situation et aux connaissances partagées.

Lors des activités structurées et fonctionnelles, les locuteurs assument différents rôles. Chaque activité est organisée en séquences. Celles-ci sont reliées à un item cible de la tâche à accomplir et elles sont déterminées par le rôle endossé par chaque participant. De manière alternée et à chaque séquence, l'orthophoniste et l'enfant peuvent être amenés à accomplir la tâche et être 'producteur' ou à écouter l'autre la réaliser et être 'récepteur'. L'analyse porte sur les séquences où l'enfant assume le rôle de 'producteur' soit 1149 séquences (sur un nombre total de 1528 séquences).

2.3.2 Modes d'interventions des orthophonistes

Pour observer l'éventuelle influence des activités sur les modes d'interventions, nous nous sommes focalisée sur les interventions centrées sur le langage (ICL, da Silva, 2014) et la tâche à accomplir, c'est-à-dire les interventions des

orthophonistes qui aident, orientent et soutiennent l'enfant dans l'accomplissement de la tâche. Et, nous avons exclu de l'analyse toutes les interventions non centrées sur le langage comme celles qui portent sur les actions et les manipulations liées aux activités en cours (ex. '*à toi de jouerj, avance ton pionj*').

Selon leur orientation dialogique, deux types d'ICL sont distingués: les demandes et les offres. Premièrement, les ICL de type 'demande' correspondent aux interventions de l'orthophoniste qui sollicitent l'enfant à participer, à intervenir verbalement et qui sont orientées vers ce qui suit. Il s'agit de demandes de reformulation, de confirmation, de dénomination, de description d'action, de répétition, de production de phrases, des questions métalinguistiques ainsi que toutes les 'autres demandes' que nous avons regroupées en une seule catégorie. Deuxièmement, les ICL de type 'offre' sont des interventions de l'orthophoniste qui réagissent aux propos des enfants et qui sont orientées vers les discours précédents. Ces formes d'ICL ne sont pas contraignantes d'un point de vue interactionnel car elles ne sollicitent pas la participation de l'enfant. Les offres ont pour fonction, soit de fournir *des modèles de production verbale* (ex. reformulation, formulation du non verbal, explication linguistique, proposition de définition), soit d'apporter *des feedbacks* (ex. évaluation positive, refus, approbation).

2.3.3 Réactions des enfants aux interventions des orthophonistes

Les réactions immédiates des enfants suite aux ICL sont analysées. Ces dernières n'exercent pas toutes le même degré de contrainte interactionnelle sur le discours de l'enfant. En effet, une réaction suite à une ICL de type 'demande' est attendue et nécessaire pour la suite de l'échange alors qu'elle ne l'est pas suite à une ICL de type 'offre'.

Tout d'abord, la part des réactions et celle des absences de réaction des enfants ont été considérées en fonction du type d'ICL. Puis, une analyse spécifique des types de réactions a été effectuée.

Suite aux ICL de type 'demande', les enfants peuvent réagir de façon attendue, que la production soit conventionnelle (cf. Exemple 1, SAM 97) ou non conventionnelle (cf. Exemple 6, SAM 92), ou de manière non attendue (cf. Exemple 3, ETE 141). Nous avons regroupé toutes les autres formes de réactions ('autres types de réactions') pour simplifier la présentation des résultats, et nous avons distingué les cas indécidables.

(3) Exemple extrait d'une activité structurée, Corpus d'Etelle

ORT 144 - ça c'est du [p]+ = ((montre une nouvelle image))
 ETE 141 - pa:stèque .
 ORT 145 - pâté .

Suite aux ICL de type 'offre', les enfants peuvent accepter la production de leur interlocuteur (cf. Exemple 2, ETE 26), produire une reprise à l'identique du discours de l'autre ou de son propre discours sans tenir compte du discours de l'autre (cas d'auto-reprise, cf. Exemple 4, JUL 58) ou essayer de s'approprier le discours de l'autre sans y parvenir (cas de reprise modifiée, cf. Exemple 5, ETE 342). Nous avons regroupé toutes les autres formes de réactions ('autres types de réactions') et nous avons distingué les cas indécidables.

(4) Exemple d'une auto-reprise, (5) Exemple d'une reprise modifiée, Corpus de Julie

JUL 57 - [ʁomeo] {Roméo} .
 ORT 58 - ROMEO .
 JUL 58 - [ʁomeo] {Roméo} .

Corpus d'Etelle

ETE 341 - le sac est sous = ((fait un geste symbolisant 'sous' avec ses mains)) la [sɛʒ] {chaise} .
 ORT 350 - la CHAISE .
 ETE 342 - [ʃɛʒ] {chaise} .

3. Résultats et discussion

Après avoir présenté les différences interactionnelles des activités structurées et fonctionnelles (cf. 3.1), nous nous proposons d'observer la façon d'intervenir des professionnels (cf. 3.2) et des enfants (cf. 3.3) en fonction de celles-ci.

3.1 *Les activités structurées et fonctionnelles: distribution et caractéristiques interactionnelles*

Dans cette partie, la distribution de chaque type d'activités dans les interactions orthophoniste-enfant (cf. 3.1.1) est donnée, puis une description qualitative des activités structurées et fonctionnelles est proposée (cf. 3.1.2).

3.1.1 Distribution des activités structurées et fonctionnelles

D'un point de vue quantitatif, la répartition des types d'activités est asymétrique dans les interactions orthophoniste-enfant de notre corpus. En effet, quel que soit le rôle endossé par les locuteurs (producteur vs. récepteur), les séances sont davantage constituées d'activités structurées (1318 séquences et 86,29% des interventions des locuteurs) que d'activités fonctionnelles (210 séquences et 13,71% des interventions). Cette asymétrie est observée pour toutes les dyades orthophoniste-enfant. Le travail des orthophonistes observé au sein des 28 séances de rééducation s'inscrit donc davantage dans une approche structurelle du langage (de Weck & Marro 2010) en ciblant un domaine déficitaire de manière décontextualisée.

3.1.2 Caractéristiques interactionnelles des activités

D'un point de vue qualitatif, lorsque l'enfant assume le rôle de 'producteur', les échanges lors des activités structurées présentent une régularité interactionnelle. Leur structure est ternaire de type '*Question – Réponse – Feedback*' où le feedback est, le plus souvent, une évaluation positive, une reprise partielle ou totale du discours de l'enfant (cf. Exemple 1, ORT 98 et 99). Ces échanges présentent une structure semblable à celle des échanges scolaires décrits par Sinclair & Coulthard (1975). Cette structure ternaire peut être plus longue en cas de difficulté rencontrée par l'enfant comme dans l'Exemple 6. Suite à une production non conventionnelle ('[dã] ' SAM 92), l'orthophoniste commence un travail spécifique sur la forme du nom 'gant'.

(6) Exemple extrait d'une activité structurée, Corpus de Samuel

ORT 92 - qu'est-ce que / qu'est-ce que c'est comme paire là?
 SAM 92 - ((pose la paire sur la table)) les [dã] {gants} .
 ORT 93 - les: + = ((fait le geste Borel-Maisonny [g]))
 SAM 93 - {[g]}
 ORT 94 - gants .

Au cours des activités fonctionnelles, aucune structure prototypique ne peut être relevée. En analysant l'Exemple 2, on constate que l'orthophoniste se positionne de deux façons différentes: d'une part, comme dans les activités structurées, l'orthophoniste est celui qui dirige l'activité et oriente le discours de l'enfant (cf. '*qu'est-ce que tu as fait d'autre*', '*et donc du coup qu'est-ce qu'il s'est passé*'), et d'autre part il suit l'objet de discours de l'enfant et prend appui sur les informations apportées par celui-ci. Cet aspect est lié au fait que, dans cette activité de récit d'expériences personnelles, les connaissances et le contenu informationnel sont donnés par l'enfant et l'orthophoniste doit s'y adapter.

Par ailleurs, au sein des activités fonctionnelles, les enfants ne sont pas contraints par la production d'une forme ou d'une structure particulière. Cela a donc un effet sur leurs discours. Par exemple, les prises de parole d'ETE sont de tailles différentes dans l'Exemple 2: longues (ETE 24, 27) lorsqu'elle répond aux sollicitations de l'orthophoniste et qu'elle parle de son vécu ou courtes (ETE 26) lorsqu'elle confirme les interprétations de l'adulte. En outre, conformément aux résultats de l'étude de Bruce et al. (2007), les enfants parlent davantage dans les activités fonctionnelles que dans les activités structurées. En effet, en moyenne et par séquence, les enfants produisent 19,89 mots dans les activités fonctionnelles contre 8,93 mots dans les activités structurées.

3.2 Modes d'interventions des orthophonistes en fonction du type d'activités

Sur 1149 séquences où l'enfant endosse le rôle de "producteur", on relève un total de 6131 interventions des orthophonistes dont 3766 sont des ICL. Une

même ICL peut être plurifonctionnelle et être constituée de plusieurs phénomènes langagiers. C'est le cas par exemple de l'intervention suivante '*elle a mis la chaise dans = ((mime le geste 'dans' avec ses deux mains)) le placard?*' (cf. Exemple 7, ORT 21) qui est constituée d'une reformulation phonologique et d'une demande de confirmation. Toutes les offres et demandes ont été comptabilisées. Ainsi, un total de 4055 'offres' et 'demandes' a été comptabilisé dont 3693 dans des activités structurées et 362 dans des activités fonctionnelles.

La répartition entre les ICL de type 'demande' et celles de type 'offre' en fonction des types d'activités montre un équilibre presque parfait. En effet, lors d'activités structurées et fonctionnelles, les orthophonistes produisent autant d'ICL de type 'demande' (respectivement: 50,93% et 50%) que d'ICL de type 'offre' (respectivement: 49,07% et 50%). Ce premier résultat est surprenant et va à l'encontre de notre hypothèse initiale. Cela nous amène donc à nous interroger à la fois sur le réel effet des spécificités des activités sur le positionnement des professionnels et sur la pertinence de distinguer les activités structurées et fonctionnelles. Par conséquent, nous avons mené une analyse plus fine des ICL de type 'demande' (cf. 3.2.1) et 'offre' (cf. 3.2.2).

3.2.1 Les demandes

Lors d'activités structurées (cf. Figure 1), les orthophonistes produisent principalement des questions métalinguistiques (30,09%), des demandes de dénomination (27,75%) ou d'autres demandes (23,87%) regroupant par exemple des demandes de déchiffrage ou de désignation d'images (principalement lors de tâche de compréhension). Dans le cadre de ce type d'activités, on constate que les demandes sont fortement influencées par l'activité en cours. En effet, lors d'activités de dénomination, les demandes sont majoritairement des demandes de dénomination, lors d'activités de description d'actions, les demandes sont préférentiellement des demandes de description d'action. La demande initiale réalisée par l'orthophoniste, en amont et en position première dans la séquence, est toujours liée à la tâche. La part importante des demandes de dénomination s'explique par le fait que les activités de dénomination sont majoritaires parmi les activités structurées (30% des séquences s'inscrivent dans une activité de dénomination et seuls 2,11% dans une activité de description d'actions, par exemple).

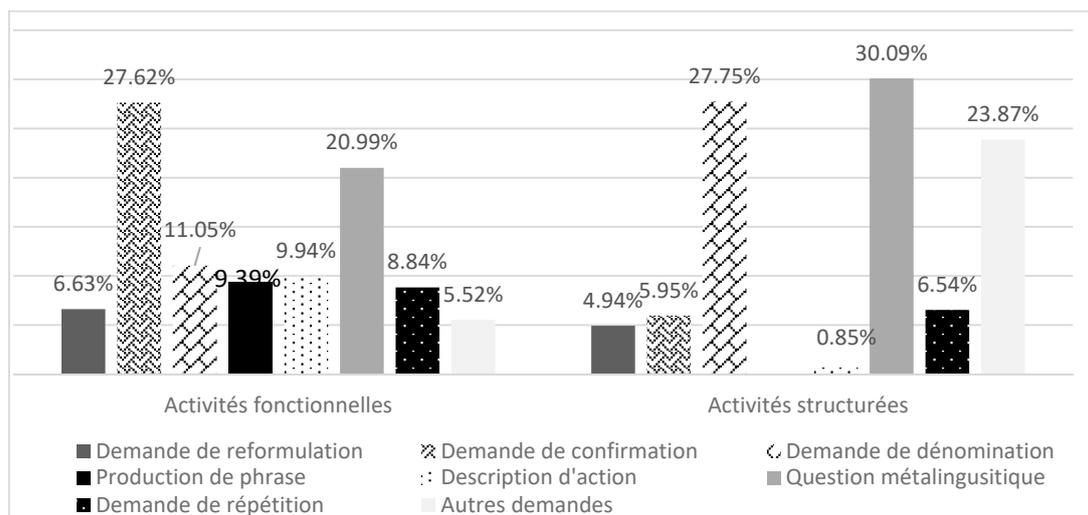


Figure 1: Distribution des ICL de type 'demande' en fonction du type d'activités.

Lors d'activités fonctionnelles, la part des demandes de confirmation (27,62%) et celle des questions métalinguistiques (20,99%) sont plus importantes que les autres types de demandes. Dans ce type d'activités, les demandes ne sont donc pas directement liées aux types d'activités mais sont davantage influencées par le discours des enfants et leur production. Ces résultats mettent en évidence deux aspects: d'une part les demandes de confirmation révèlent l'orientation dialogique du discours de l'orthophoniste vers ce qui précède (en tant que réaction au discours de l'enfant) et vers ce qui suit (en tant qu'aide à la mise en mots), et d'autre part les activités fonctionnelles offrent la possibilité de se centrer sur le dire et les façons de dire (cf. parts des questions métalinguistiques et des demandes de dénomination).

On peut illustrer ces deux phénomènes à partir de l'exemple ci-dessous extrait d'une activité fonctionnelle au sein de laquelle l'enfant doit raconter une histoire à partir d'images.

(7) Exemple extrait d'une activité fonctionnelle, Corpus d'Etelle

- ETE 19 - mais la fille l'a [akɔape] {attrapé} = ((mime l'action de la petite fille)) le ballon .
- ORT 20 - comment?
- ETE 20 - [epɛi] la [saʒ] {chaise} et et et [ete] mis la [saʒ] {chaise} dans le dans le placard) et après [elaatape] . = ((mime l'action d'attraper le ballon avec ses bras))
- ORT 21 - elle a mis la chaise dans = ((mime le geste 'dans' avec ses deux mains)) le placard?
- ETE 21 - ah ah . / sous le [pwaka] {placard} .
- ORT 22 - elle a mis la chaise: ▲ alors déjà c'est un placard ça? qu'est-ce que c'est ça? = ((en désignant un endroit sur la quatrième image))
- ETE 22 - une table .
- ORT 23 - c'est une table . = ((fait un signe de confirmation de la tête)) d'accord . / alors elle a mis la chaise: + = ((fait le geste symbolisant 'sur' avec ses mains))
- ETE 23 - sous la table .
- ORT 24 - sous la table? = ((en mettant ses deux mains sous la table))
- ETE 24 - nan .

ORT 25 - elle a mis la chaise: + ((mime le geste 'sur' avec ses mains et fait le geste articulatoire du [s]))
 ETE 25 - mhm [e] sait pas . = ((met sa tête dans ses mains))
 ORT 26 - su::r = ((fait le geste symbolisant 'sur' avec ses mains))
 ETE 26 - sur . [...]

Premièrement, dans cet exemple, l'orthophoniste reprend à plusieurs reprises le discours de l'enfant sous forme interrogative (ORT 21 '*elle a mis la chaise dans* = ((mime le geste 'dans' avec ses deux mains)) *le placard?*', ORT 22 '*alors déjà c'est un placard ça?*', ORT 24 '*sous la table?* = ((en mettant ses deux mains sous la table))'). Ces demandes de confirmation amènent l'enfant à effectuer un travail réflexif sur sa propre production (que ce soit au niveau phonologique, morphosyntaxique ou sémantique). De manière implicite, l'orthophoniste donne un indice à l'enfant de la non conformité de sa proposition et lui laisse l'opportunité de faire une nouvelle proposition. En effet, dans cet exemple, la reprise à l'identique d'une production sous forme interrogative marque l'intentionnalité et l'interprétation du locuteur sur le discours de l'autre et amène par conséquent l'interlocuteur à s'interroger. L'énoncé second de l'adulte manifeste ainsi dans sa forme la façon dont l'énoncé premier de l'enfant est reçu (Salazar Orvig 2008). Sa forme interrogative marque un contraste entre la production réalisée et celle attendue non encore produite et a une fonction pragmatique en orientant le discours. En outre, on remarquera également que l'orthophoniste associe le plus souvent à sa production verbale un indice gestuel permettant à l'enfant de saisir l'objet d'attention. C'est le cas, par exemple en ORT 24, lorsque l'orthophoniste associe "*sous la table*" à l'action de mettre ses mains sous la table. Ce geste a deux fonctions: premièrement, il aide l'enfant à comprendre le problème posé par l'emploi de cette préposition, et deuxièmement, il rend accessible le sens de la préposition 'sous'. Cette association entre le verbal et le gestuel permet ainsi à l'enfant de comparer son intention communicative - à savoir décrire l'image face à lui – et sa production. La demande de confirmation produite par l'orthophoniste offre ainsi à l'enfant une possibilité de réparer son énoncé lors d'un tour de parole ultérieur. Dans l'exemple donné, l'enfant ne parvient pas à produire la préposition attendue '*sur*' (ETE 25). L'orthophoniste offre donc cette forme (ORT 26) en l'associant à un geste, ce qui permettra ensuite à l'enfant de la reprendre verbalement (ETE 26). Bien que l'enfant n'ait pas réussi à réparer son énoncé, la reformulation proposée par l'orthophoniste lui permettra de changer sa représentation des formes langagières au niveau mémoriel (Clark & Chouinard, 2000). Les contrastes offerts entre '*sous*', '*dans*', '*sur*' en contexte sont des données primordiales pour le processus acquisitionnel. En ce sens, les demandes de confirmation sont considérées comme une stratégie langagière (da Silva Genest 2015).

Deuxièmement, la tâche est narrative. Par conséquent, on s'attend à ce que les productions des locuteurs s'inscrivent dans ce genre de discours. On constate cependant une hétérogénéité discursive marquée par des énoncés narratifs (ex.

ETE 19, ORT 20, ETE 20), des dénominations (ex. ORT 22, ETE 22) et des énoncés métalinguistiques (ex. ORT 21, ORT 24). Comme dans le cadre des activités structurées, cette activité fonctionnelle offre la possibilité de se placer à un niveau métalinguistique. Par exemple, lorsque l'enfant emploie 'placard' à la place de 'table', l'orthophoniste réagit en interrogeant l'enfant "*alors déjà c'est un placard ça? qu'est-ce que c'est ça?*" (ORT 22). L'unique différence est que dans le cadre des activités fonctionnelles, l'enfant fait l'expérience pour une même forme d'un usage décontextualisé (par la dénomination, par exemple) et contextualisé (en discours, ancré dans une situation et ayant un sens).

3.2.2 Les offres

En ce qui concerne les types d'offres proposées, des tendances différentes sont observées en fonction des activités (cf. Tableau 1).

ICL "offre" de type:	Feedback	Modèle	Total (N=)
Activités structurées	69,43%	30,57%	1812
Activités fonctionnelles	47,51%	52,49%	181

Tableau 1: Distribution des ICL 'offre' de type Feedback et Modèle de production verbale en fonction des types d'activités.

En effet, la part des offres de type 'feedback' est plus importante que celle des offres de type 'modèle' dans les activités structurées alors que des proportions différentes sont observées dans les activités fonctionnelles avec un relatif équilibre entre les deux fonctions (52,59% modèles de production verbale vs. 47,51% de feedbacks, cf. Tableau 1). En outre, parmi les ICL de type 'modèle', la part des reformulations est plus importante dans les activités fonctionnelles que dans les activités structurées (86,32% vs. 75,27%). Les reformulations ont fait l'objet de nombreuses études et toutes mettent en avant leur importance pour le développement langagier des enfants avec ou sans troubles du développement du langage (Rezzonico et al. 2014; Clark & Chouinard 2000; de Weck 2006).

En comparant les exemples préalablement donnés (cf. Exemples 1, 2 et 6), on constate que l'activité de récit d'expériences personnelles permet à l'orthophoniste d'offrir des modèles plus riches et variés à l'enfant que dans l'activité de dénomination. En effet, alors que dans cette dernière (cf. Exemple 6), la reformulation porte strictement sur la forme phonologique du signe "gants" (ORT 94), dans le récit d'expériences personnelles, en suivant les intentions communicatives de l'enfant, l'orthophoniste intervient: au niveau lexical "*des gros yeux tout boursoufflés*" (ORT 27), "*ah ma ta sœur a pleuré / a beaucoup pleuré* ." (ORT 25), au niveau morphosyntaxique en reliant diverses informations données par l'enfant ('*parce que tu étais fatiguée*', ORT 27), au niveau

phonologique ('*parce que*'), au niveau pragmatique par des inférences '*t(u) avais mal dormi.*' (ORT 28).

Les orthophonistes interviennent différemment selon l'activité en cours. On peut alors s'interroger sur l'effet du type d'activités sur le discours des enfants et la façon dont ils réagissent aux ICL des orthophonistes.

3.3 Réactions des enfants aux interventions des orthophonistes

Quel que soit le type d'activités, les enfants dysphasiques réagissent aux demandes (activités structurées: 86,21%; activités fonctionnelles: 87,85%) et aux offres (activités structurées: 22,89%, activités fonctionnelles: 26,37%) de façon équivalente. Cependant, quelques différences sont observables quant à la façon dont les enfants réagissent aux ICL (cf. 3.3.1 et 3.3.2).

3.3.1 Réactions des enfants aux ICL de type 'demande'

Quelle que soit l'activité, les enfants réagissent de manière attendue par une production conventionnelle (47,56%) ou non conventionnelle (16,25%).

Réaction: Activités	attendue	non conventionnelle	non attendue	Autres types de réactions	Indécidable	N=
fonctionnelles	45,91%	22,01%	23,27%	6,29%	2,52%	159
structurées	47,72%	15,68%	26,14%	9,29%	1,17%	1626
Total général	47,56%	16,25%	25,88%	9,02%	1,29%	1785

Tableau 2: Types de réactions des enfants suite aux ICL de type 'demande' en fonction des activités

En comparant les réactions des enfants en fonction des types d'activités, on constate d'une part, que la part des réactions non attendues est légèrement supérieure dans les activités structurées (26,14%) que dans les activités fonctionnelles (23,27%) et d'autre part, que celle des réactions non conventionnelles est supérieure dans les activités fonctionnelles (22,01%) que dans les activités structurées (15,68%). Ces différences sont liées au fait que les contraintes de forme et de contenu dans les activités structurées augmentent les difficultés des enfants dysphasiques.

3.3.2 Réactions des enfants aux ICL de type 'offre'

Types de réactions Activités	Acceptation	Reprise à l'identique	Reprise modifiée	Auto-reprise	Autres types de réactions	Indé-cidable	N=
fonctionnelles	31,25%	37,50%	22,92%	4,17%	4,17%	0,00%	48
structurées	22,22%	51,93%	15,22%	3,14%	6,28%	1,21%	414
Total général	23,16%	50,43%	16,02%	3,25%	6,06%	1,08%	462

Tableau 3: Types de réactions des enfants suite aux ICL de type 'offre' en fonction des types d'activités

De manière générale, suite aux ICL de type 'offre' (cf. Tableau 3), les enfants reprennent majoritairement à l'identique le discours de leur interlocuteur (50,43%) ou, dans une moindre mesure, l'acceptent (23,16%), voire font des tentatives d'appropriation (16,02%). La part des auto-reprises est relativement faible (3,25%). Ces résultats varient en fonction du type d'activités. En effet, on observe une part plus importante des acceptations (31,25% vs. 22,22%) et des reprises modifiées (22,92% vs. 15,22%) et une part moins élevée de reprises à l'identique (37,50% vs. 51,93%) dans les activités fonctionnelles que dans les activités structurées. On peut donc dire que les enfants parviennent davantage à reprendre à l'identique le discours de l'orthophoniste sans en modifier la forme linguistique lors d'activités structurées. Cela signifie que la présentation décontextualisée d'une forme ou d'une structure linguistique aide les enfants à les reprendre de manière conventionnelle et, par conséquent, à se les approprier. Lors de ces activités, la présentation de la cible est le plus souvent réalisée de manière isolée ou associée à l'emploi d'un présentatif de type 'c'est'. Elle permet à l'enfant de porter strictement son attention sur la cible. Cela fait écho aux travaux mettant en évidence un effet de la présentation des stimuli sur les capacités discriminatives des enfants dysphasiques (Tallal & Stark 1981) ou leurs difficultés de traitement des informations présentées rapidement en vue d'une acquisition lexicale (Ellis Weismer 2000). De ce fait, les productions décontextualisées permettent aux enfants de s'approprier des formes et des structures conventionnelles de manière isolée, et les productions contextualisées leur donnent l'occasion de mobiliser ces formes et structures dans des énoncés ayant un sens en situation avec un objectif communicationnel. Les deux contextes d'utilisation sont donc essentiels pour le développement langagier des enfants dysphasiques à la fois pour ancrer et pour généraliser (Maillart et al. 2014).

4. Conclusion

Dans le cadre d'une réflexion plus large portant sur l'efficacité des interventions orthophoniques, nous nous sommes intéressées à la question des activités et de leur variation comme principe fondamental pour favoriser le développement

langagier d'enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage. A partir de données recueillies en situation naturelle (cf. section 2) et en distinguant les activités structurées et fonctionnelles (cf. section 3), nos analyses ont permis de dégager les caractéristiques des interventions des orthophonistes et la façon dont les enfants dysphasiques y ont réagi.

Conformément aux données de la littérature, nous avons émis l'hypothèse (cf. section 1) que les modes d'intervention des orthophonistes varient en fonction des activités en cours et que des dynamiques dialogiques différentes sont observées. Les résultats de notre étude confirment cette hypothèse. En effet, lors d'activités structurées, les ICL de type 'demande' des orthophonistes sont façonnées par l'activité en cours et les ICL de type 'offre' sont le plus souvent des feedbacks, tandis que lors d'activités fonctionnelles, les ICL de type 'demande' manifestent davantage l'attention portée au discours de l'autre (cf. part des demandes de confirmation) et au dire (cf. parts des questions métalinguistiques et des demandes de dénomination) et les ICL de type 'offre' fournissent tant des modèles que des feedbacks. En outre, quelle que soit l'activité, les ICL marquent le rôle étayant des orthophonistes. Toutefois, ce rôle varie en fonction de l'activité: il est centré sur une forme ou une structure de façon décontextualisée dans les activités structurée et sur la mise en mots, le sens et l'intention communicative de l'enfant dans les activités fonctionnelles.

La seconde hypothèse considère que les différents modes d'intervention des orthophonistes et le changement de dynamique interactionnelle engendrés par les types d'activités permettent d'offrir aux enfants un contexte favorable pour leur développement (cf. section 1). Celle-ci peut également être confirmée. Les activités structurées et fonctionnelles présentent des caractéristiques différentes et complémentaires qui sont propices au développement langagier des enfants dysphasiques. Les premières permettent de mettre en relief une forme ou une structure langagière et de la rendre plus perceptible et accessible (cf. 4.2.2). Cette présentation décontextualisée de formes et/ou de structures langagières aide les enfants dysphasiques à les reprendre à l'identique et à ancrer leurs représentations langagières. Les secondes aident davantage à mettre en mots des intentions communicatives adaptées à la situation et permettent de mobiliser les acquisitions faites lors des activités décontextualisées. Elles aident les enfants à mettre en relation une construction discursive, voire des constructions variées, et un contexte. De manière combinée, elles offrent donc des conditions favorables au développement de nouvelles compétences langagières.

Les activités structurées et fonctionnelles sont souvent présentées comme opposées or, elles doivent être considérées comme les deux extrémités d'un continuum allant du "décontextualisé" au "contextualisé" permettant aux enfants d'acquérir un ensemble de pratiques langagières. Pour reprendre les termes de Bakhtine (1984 [1979]) *"La langue maternelle – la composition de son lexique*

et sa structure grammaticale – nous ne l'apprenons pas dans les dictionnaires et les grammaires, nous l'acquérons à travers des énoncés concrets que nous entendons et que nous reproduisons au cours de l'échange verbal" (Ibid.: 285). Offrir aux enfants un ensemble d'activités présentant des caractéristiques différentes d'un point de vue interactionnel et discursif leur permet de faire l'expérience de divers usages. Même si la présentation de modèles langagiers décontextualisés est nécessaire, cela n'est pas suffisant pour leur appropriation. L'acquisition d'une forme et/ou d'une structure langagière de manière décontextualisée n'a de sens que si l'enfant peut en faire usage en contexte.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1984 [1979]): Esthétique de la création verbale. Paris (Editions Gallimard).
- Bruce, B., Hanson, K. & Nettelblatt, U. (2007): Interactional style, elicitation strategies and language production in professional language intervention. *Child Language Teaching & Therapy* 23, 253-266.
- Bruner, J.S. (1987): Comment les enfants apprennent à parler. Paris (Retz).
- Clark, E. V. & Chouinard, M. M. (2000): Énoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage. *Langages* 34(140), 9-23.
- da Silva, C. (2014): Etude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage, Thèse de doctorat non publiée, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 et Université de Neuchâtel.
- da Silva Genest, C. (2015): Etude des enchaînements discursifs dans les interactions orthophoniste – enfant dysphasique. *Studii de Linguistica* 5, 267-290.
- de Weck, G. (2003): Pratiques langagières, contextes d'interaction et genres de discours en logopédie / orthophonie. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* 38/39, 25-48.
- de Weck, G. (2006): Les reprises dans les interactions adulte-enfant: comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La linguistique* 42, 115-134.
- de Weck G., Hassan R, Heurdière J., Klein J. & Salagnac N. (en préparation): "Activities, Contexts and the Construction of Reference". In A. Salazar Orvig, G. de Weck, R. Hassan & A. Riialand (éds), *The Acquisition of Referring Expressions in French: A Dialogic Approach. Trends in Language Acquisition Research (TiLAR)*. Amsterdam (John Benjamins Publishing Company).
- de Weck, G. & Marro, P. (2010): Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation. Issy-les-Moulineaux (Elsevier Masson).
- de Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003): Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge pré-scolaire. Paris (Masson).
- Ebbels, S. (2014): Effectiveness of intervention for grammar in school-aged children with primary language impairments: A review of the evidence. *Child Language Teaching & Therapy* 30(1), 7-40.
- Ellis Weismer, S. (2000): Language intervention for children with developmental language delay. In D. Bishop & L. B. Leonard (éds.), *Speech and language impairments: From theory to practice*. Hove, England: Psychology Press, 157-176.

- Finestack, L. H. & Fey, M. E. (2009): Evaluation of a deductive procedure to teach grammatical inflections to children with grammatical impairment. *American Journal of Speech and Language Pathology* 18(3), 289-302.
- Gillam, R.B., Loeb, D.F., Hoffman, L.M., Bohman, T., Champlin, C.A., Thibodeau, L., Widen, J., Brandel, J. & Frielpatti, S. (2008): The efficacy of Fast ForWord Language intervention in school-age children with language impairment: a randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51(1), 97-119.
- Ingold, J., Gendre, S., Rezzonico, S., Corlateanu, C. & Da Silva, C. (2008): Diversité des étayages des mères d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* 49: 69-82.
- Maillart, C., Desmottes, L. Prigent, G. & Leroy, S. (2014): Réflexions autour des principes de rééducation proposés aux enfants dysphasiques. *A.N.A.E* 26(4), 402-419.
- Paul, R. & Norbury, C.F., (2012): *Language Disorders. From Infancy through Adolescence. Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating. (Fourth Edition).* St Louis-Missouri (Elsevier-Mosby).
- Rezzonico, S., de Weck, G., Salazar Orvig, A., Da Silva, C. & Rahmati, S. (2014): Maternal recasts and activity variations: a comparison of mother-child dyads involving children with and without SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics* 28(4), 223-240.
- Salazar Orvig, A. (2008): La notion de déplacement dans une approche dialogique du dialogue. In R. Delamotte-Legrand, C. Hudelot & A. Salazar Orvig (éds.), *Dialogues, mouvements discursifs, significations.* Louvain: E.M.E & InterCommunications, 16-29.
- Salazar Orvig, A., Marcos, H., Heurdier, J. & da Silva, C. (À paraître): Referential features, speech genres and activity types. In M., Hickmann, E., Veneziano & H., Jisa (éds), *Sources of variation in first language acquisition: Languages, contexts, and learners. Trends in Language Acquisition Research (TiLAR).* Amsterdam (John Benjamins Publishing Company).
- Sinclair, A. & Coulthard, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse.* Oxford (Oxford University Press).
- Tallal, P. & Stark, R. E. (1981): Speech acoustic-cue discrimination abilities of normally developing and language-impaired children. *Journal of the Acoustical Society of America* 69: 568-574.
- Vygotski, L.S. ([1936] 1997): *Pensée et langage.* Paris (Editions sociales).

Annexe

Conventions de transcription extraites du projet "*Interactions mère-enfant en situation logopédique*" financé par le FNRS suisse (subside n° 100012-111938) dirigé par Geneviève de Weck (U. de Neuchâtel) et Anne Salazar Orvig (U. Sorbonne Nouvelle Paris 3).

.	assertion	=	simultanéité	entre	les
!	exclamation		conduites	verbales	et non
i	ordre		verbales		
?	interrogation	<u>texte</u>	cas de chevauchement		
→	énoncé en suspens	[]	transcription phonétique		
+	ébauche orale	{ }	interprétation	sur	la
.....	allongement		production	verbale	de
/ ou //	pause		l'enfant	(suite à	une
x sec.	pause longue (supérieure à 3 secondes)		transcription phonétique)		
TEXTE ou TEXte	accentuation	{xxx}	segment	inaudible	ou
^	auto-interruption		incompréhensible		
((non verbal))	conduite non verbale	te(x)te	syllabes	ou sons	élimés.
((vocal)) ou ((vocal))	comportement vocal				