

Jeu symbolique et stratégies d'élaboration des dialogues

Cécile Martin, Solange von Ins et Geneviève de Weck¹
Cours Pour la Formation d'Orthophonistes
Université de Neuchâtel

Résumé

Dans cet article, nous discutons divers modes de participation d'un adulte à des interactions soit avec un enfant sans trouble du langage, soit avec un enfant présentant un trouble du développement du langage (dysphasie). Jusqu'à ces dernières années, les études traitant de cette question ont essentiellement porté sur les niveaux phonologique, lexical et syntaxique du langage modulé, afin de mieux comprendre l'aide apportée par les adultes lors d'échanges langagiers avec un enfant (étayage). Pour notre part, nous donnons une définition plus large de l'étayage, dans la mesure où nous adoptons une perspective interactionniste : il s'agit alors de l'aide apportée au niveau de la structure du dialogue, de l'organisation du contenu et de la forme discursive. Nous analysons des exemples de dialogues produits dans une situation de jeu symbolique, tirés de notre recherche sur les retards de langage (enfants de 4 à 6 ans). A partir d'une situation semblable, nous avons obtenu des formes discursives différentes que nous mettons en évidence. Des liens sont établis entre ces formes et les stratégies d'élaboration de dialogues (étayage et/ou co-construction).

Introduction

Les enfants acquièrent le langage dans le cadre d'interactions sociales avec des locuteurs plus compétents. Les activités langagières finalisées qui s'y déroulent prennent la forme de dialogues. Ce principe, qui s'enracine dans

¹ Ce travail est effectué avec l'appui d'un subside du Fonds National de la Recherche Scientifique attribué à G. de Weck (FNRS, crédit no. 11-36263.92).

les théories interactionnistes en psychologie, à la suite notamment de Vygotsky (1934 / 1985) et de Bruner (1983) est à la base des travaux que nous effectuons à Neuchâtel. Dans la recherche que nous menons sur les troubles du développement du langage chez des enfants de 4 à 6 ans, nous étudions leurs capacités langagières dans diverses situations d'interaction avec un enfant du même âge et avec un adulte. Nous les comparons à des enfants sans troubles, placés dans les mêmes situations. Par là, nous poursuivons un double objectif : d'une part dépasser les descriptions trop partielles des capacités langagières des enfants, et notamment des troubles dysphasiques, focalisées sur la seule mise en évidence des fonctionnements syntaxiques et lexicaux, et d'autre part, sur le plan clinique, prendre en considération les dimensions discursives et interactives des activités langagières proposées. De manière générale, nous nous intéressons donc à la façon dont les enfants acquièrent des capacités langagières diversifiées, efficaces et pertinentes par rapport aux diverses interactions sociales nécessitant l'utilisation du langage. Dans ce sens, nous sommes en accord avec les auteurs qui étudient les retards de langage dans une perspective pragmatique, en décrivant les difficultés des enfants à gérer l'interaction, à initier un dialogue, à tenir compte du destinataire, etc.

Parallèlement à l'étude des capacités langagières des enfants, un certain nombre de chercheurs s'intéressent également aux interventions des adultes en interaction avec de jeunes enfants. On commence à bien connaître ce qu'il est courant d'appeler le langage modulé. Celui-ci constitue un des aspects de l'étalement (Bruner, 1983), notion qui ne concerne pas seulement le développement langagier. Dans ce domaine, elle apparaît toutefois centrale pour qui veut comprendre un certain nombre de processus d'interaction verbale, et notamment la construction des dialogues adulte-enfant et plus généralement des diverses formes de discours. Sur le plan clinique, elle revêt aussi toute son importance, si l'on pense aux multiples interventions des logopédistes auprès d'enfants ayant des troubles du langage. Or ces interventions sont très rarement l'objet d'une analyse précise. C'est pour ces raisons que nous n'étudions pas seulement les capacités langagières des enfants, mais également les modes de participation des adultes à la construction des divers dialogues sollicités par nos situations d'interaction. Ces modes d'étalement constituent l'objet de cet article.

Plus précisément, nous rappellerons tout d'abord la place du dialogue dans le développement du langage normal et pathologique. Nous élargirons ensuite la discussion à la notion d'étalement, puis à l'analyse de discours qui constituent toutes deux des bases de notre perspective interactionniste. Nous décrirons enfin les situations d'interaction proposées aux enfants, et plus particulièrement la situation de jeu symbolique, dont sont tirés les exemples de conduites d'étalement de l'adulte, que nous analysons, suivant que son interlocuteur est un enfant dysphasique ou un enfant ne présentant pas de trouble du langage.

Place du dialogue dans le développement du langage

Depuis une dizaine d'années, les études sur le développement du langage accordent de plus en plus d'importance aux capacités discursives des jeunes enfants et montrent comment ceux-ci acquièrent progressivement des conduites langagières orales telles que décrire, raconter, informer, etc. (Dolz, Pasquier & Bronckart 1993; Espéret, 1984; Fayol, 1987). De nombreux travaux décrivent les habiletés conversationnelles (Bernicot, 1992; Brinton, Fujiki, Loeb & Winkler, 1986; François, 1990 et 1993; Hupet & Chantraine, 1992; McTear, 1985). Ces capacités s'enracinent dans les échanges verbaux que les enfants ont dès leur plus jeune âge avec leur entourage (Van der Straten, 1991). Ainsi, par exemple selon Fayol (1987), l'acquisition du récit est possible entre autres grâce aux interventions de l'adulte incitant l'enfant à préciser les circonstances, les causes et les conséquences des faits relatés. L'auteur fait l'hypothèse que de telles interventions permettront à l'enfant d'anticiper les besoins de l'auditeur en introduisant, peu à peu, de sa propre initiative, les éléments nécessaires à la compréhension du récit. Les récits lus aux jeunes enfants constituent également des modèles de ce type de discours.

Par ailleurs, de nombreux travaux portent sur l'adaptation du langage des adultes en interaction avec un enfant. Ces études s'accordent à dire que le langage maternel est modifié à différents niveaux de la structure linguistique. Les traits phonologiques suprasegmentaux (hauteur tonale, accentuation, etc.), le lexique, la sémantique (verbes d'état, de processus, etc.) et la morpho-syntaxe (longueur moyenne des énoncés notamment), utilisés par l'adulte lors d'interactions avec un enfant, ne sont pas

comparables à ceux employés lors d'échanges entre adultes (pour une synthèse de ces études, voir Rondal, 1983). L'effet positif d'une telle adaptation sur le développement du langage est également établi par les auteurs.

Fait plus intéressant pour nous, il semblerait cependant qu'il existe des styles interactifs différents chez l'adulte en interaction avec un enfant (Espéret, 1992). Ils auraient des effets plus ou moins positifs sur le rythme de développement linguistique de l'enfant. Ils se retrouveraient plus tard dans la manière dont l'adulte guide l'enfant dans la production de discours, comme les récits par exemple.

Plus récemment, des études expérimentales ont aussi été consacrées à l'analyse de dyades mère-enfant dysphasique. Les résultats de ces études sont hétérogènes, dans le sens où ils mettent en évidence deux tendances qui peuvent paraître contradictoires (Leonard, 1987). Selon la première, les dysphasiques n'ont pas de déficit pragmatique et leurs mères manifestent des comportements pragmatiques adaptés au style interactif de leur enfant. Elles s'adaptent à son niveau de langage, par exemple en répondant tout au plus par une phrase si l'enfant intervient à l'aide d'une holophrase (Kysela, Holdgrafer, McCarthy & Stewart, 1990). De plus, elles leur permettent de décider des thèmes abordés au cours de l'échange (Conti-Ramsden & Friel-Patti, 1984; Moseley, 1990).

Par contre, d'autres chercheurs relèvent des déficits pragmatiques au sein des dyades adulte-enfant dysphasique. Par exemple, les enfants avec déficit sémantico-pragmatique sont plus souvent interrompus par l'adulte que les enfants du groupe contrôle, car ils n'utilisent pas adéquatement les indices signalant un point de transition possible (Adams & Bishop, 1989). Par ailleurs, les mères d'enfants dysphasiques produisent moins de capteurs d'attention (variation tonale ou formes syntaxiques permettant d'actualiser le récit au support de l'énonciation) que les mères d'enfants sans retard de langage et de même niveau linguistique (Piérart, 1990). Enfin, on note une certaine difficulté de ces dyades à atteindre une cohésion dans le partage d'informations, dans la mesure où les deux interlocuteurs adoptent le rôle d'initiateur, sans que leur intervention soit clairement reliée à la précédente (Moseley, 1990).

Le rôle des dialogues dans le développement du langage que nous venons d'évoquer peut s'interpréter dans le cadre de la notion d'étaiyage, telle que différents auteurs la définissent.

L'étaiyage

Selon Bruner (1983), il est impossible de concevoir le développement humain autrement que comme issu d'un processus d'assistance, de collaboration entre l'enfant et l'adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture. La mère assiste son enfant dans la constitution de savoirs-faire lors des situations de routines ("formats"). La "compétence prêtée" par la mère à l'enfant permet le maintien de l'interaction ainsi que la possibilité pour l'enfant d'imiter puis de s'approprier de nouveaux savoir-faire. Ces interactions se font sans qu'il y ait une intention d'enseigner chez la mère; par contre, elles reposent sur des conventions culturelles.

A partir d'une situation dyadique expérimentale au cours de laquelle un "tuteur" adulte aide des enfants d'âge préscolaire à la résolution d'un puzzle tri-dimensionnel, Bruner analyse les composantes des activités d'étaiyage de l'expert :

- création de l'intérêt pour la tâche;
- réduction de la difficulté par la création de sous-tâches;
- maintien de l'orientation par rapport à l'objectif principal ou aux objectifs intermédiaires;
- signalisation des caractéristiques déterminantes (par exemple en fournissant l'information utile à la poursuite de la tâche);
- contrôle de la frustration en cas d'échecs, en fournissant des évaluations par exemple;
- démonstrations : commencement d'actions ou modèle lorsque les aides indirectes ne suffisent plus.

D'autres auteurs (François, 1993; Aimard, 1981), mettent en évidence d'autres aspects importants de l'étaiyage dans le cadre d'activités langagières. Tout d'abord, un enfant est capable de manœuvres linguistiques dont l'adulte n'est pas capable. D'autre part, à la différence de la tâche qui est initiée par l'adulte (cf. exemple du puzzle), l'enfant peut

prendre spontanément la parole au sein des interactions avec l'adulte. Ainsi, l'étaillage peut intervenir dans d'autres situations que celles de transmission pédagogique au sens de Bruner. Par ailleurs, François (op.cit.) considère deux niveaux dans toute prise de parole qu'il est important de distinguer : sa justesse pragmatico-sémantique d'une part, et sa correction formelle d'autre part. Nous nous demandons si on ne pourrait pas considérer un troisième niveau qui serait celui de la gestion de la planification du discours. L'adulte doit alors être attentif au niveau sur lequel il intervient lors des échanges avec l'enfant. De plus, plusieurs "solutions discursives" sont possibles, quel que soit le niveau de correction envisagé. De fait, l'adulte constitue par sa seule présence un cadre pour l'enfant; en précédant de très peu ce que l'enfant est capable de produire, il lui permet ainsi un "voyage" dans la zone proximale de développement. Il lui fournit de cette façon un feed-back correcteur composé notamment d'expansions grammaticales et d'extensions sémantiques. Les répétitions sont souvent très nombreuses; elles offrent la possibilité à l'enfant de prendre son temps, de repérer avec plus de précision et finalement peut-être aussi de mémoriser de nouvelles structures. "Certains échanges conversationnels se présentent donc comme des totalités co-construites qui dépassent les contributions individuelles et dont les caractéristiques favorisent le développement langagier et socio-cognitif de l'enfant" (Sinclair et Veneziano, 1994, p.15).

Cependant, des conduites d'étaillage inadaptées ont aussi pu être observées : l'adulte et l'enfant fonctionnent non pas de manière complémentaire mais en parallèle. Aimard (op.cit.) énumère des attitudes négatives responsables de ces difficultés d'ajustements réciproques; elle donne des exemples tels que ne pas s'écouter mutuellement, corriger toujours l'enfant ou lui faire répéter les formes correctes, répondre à sa place, lui poser beaucoup de questions, qui plus est fermées. François (1993) parle à ce propos de "*contre-étaillage*".

Sur la base d'enregistrements de conversations mère-enfant, François (1993) a observé plusieurs types d'étaillages, selon les divers modes de prises en compte du discours de l'enfant. De manière générale, il a distingué ce qui relève :

- principalement du *complémentaire*, comme la relation question-réponse ou le codage contrasté où chacun suit son idée;
- surtout de la relation *parallèle* : lorsque l'adulte parle à la place de l'enfant, lorsqu'il ébauche la réponse attendue, lorsqu'il pose une question tautologique, ou abuse des questions fermées;
- surtout du *métalinguistique*, comme les approbations, les reformulations, etc;
- des *enchaînements*, où l'enfant peut dire quelque chose qui n'est pas forcément attendu par l'adulte;
- du *discours descriptif* ou *thématique* (par exemple parler d'éléments figurant sur une image, ou de ce que les éléments évoquent).

Les effets de ces diverses formes d'étaillage sont plus ou moins positifs. Ils varient suivant les situations d'énonciation. Bien qu'on puisse observer des effets manifestes de l'étaillage sur la production discursive de l'enfant (comme par exemple des questions fermées qui ne permettent à l'enfant de produire qu'un accusé de réception, ou la reprise immédiate des modèles fournis par l'adulte), ils doivent bien souvent être évalués à long terme (cf. supra, l'exemple du récit chez Fayol).

Analyse discursive

Selon le principe énoncé en début d'article, nous considérons que toute production de discours se réalise dans le cadre d'une interaction, et qu'elle doit être analysée à la lumière des caractéristiques de la situation d'énonciation. C'est donc une perspective externe que nous préconisons, à la suite de différents auteurs (Bronckart, 1985 et 1993, notamment). Analyser efficacement une situation d'énonciation revient à se poser la question de la pertinence des paramètres à prendre en considération. La définition du contexte a fait l'objet de discussions (voir Kerbrat-Orecchioni, 1990, pour une synthèse).

Pour notre part, dans l'analyse des situations d'observation, nous avons retenu comme pertinents les paramètres suivants² : le locuteur et

² Pour une présentation plus détaillée de l'analyse du contexte d'énonciation et des caractéristiques des types de textes, voir aussi de Weck (1991).

l'interlocuteur avec leurs caractéristiques physiques et psycho-sociales, le but de l'activité langagière et la nature du référent (qui apparaît dans la contenu du discours). Ces paramètres influencent l'activité langagière, dans la mesure où ils déterminent le type de discours qui est produit.

Corollairement, l'unité supérieure d'analyse se définit en terme de *types de discours*, notion qui doit beaucoup au courant de l'analyse textuelle (Adam, 1990 et 1992, notamment). En effet, il est fréquent actuellement de distinguer entre autres le récit, la narration, l'explication, l'argumentation. Ces formations discursives² se caractérisent généralement par une organisation interne (plan) particulière et des unités linguistiques spécifiques (marques de personne, temps des verbes, connecteurs entre autres).

Il existe plusieurs formes de plan, mais nous ne définissons que le script et le plan narratif, qui s'observent dans les exemples que nous analysons plus loin. D'après Fayol (1985), le *script* est composé d'événements de la vie quotidienne sous forme de "blocs" de "prêt-à-penser" qui se suivent chronologiquement comme l'exemple classique du script du restaurant (entrer - être assis - consulter le menu - commander - manger - payer - partir). Il en résulte que le script est inintéressant par définition puisqu'il relate des événements banals et connus de tous. Le plan *narratif*, quant à lui, est constitué de plusieurs phases : le résumé, l'exposition (ou situation initiale selon Adam, op.cit.), la complication, la résolution, le résultat, l'évaluation et la coda (ou morale de l'histoire). Certaines phases sont obligatoires et apparaissent dans un ordre fixe (l'exposition, la complication et la résolution); les autres sont facultatives et/ou permutable.

De fait, un texte est le plus souvent hétérogène, dans le sens où il est organisé en parties distinctes relevant de différents types de discours. Par ailleurs, la gestion de la planification peut être soit monogérée, soit polygérée (participation des divers interlocuteurs à la production du texte). Il existe en fait un continuum entre ces deux modes de gestion de la planification. Dans ce sens, Adam (1992), définissant la spécificité de la structuration interne des textes, distingue une séquence dialogale et des séquentialités monologiques. Comme toute séquentialité, la séquence dialogale serait dotée d'un mode de planification et de traits linguistiques

spécifiques. Cependant, il précise que la séquence dialogale est généralement considérée comme un mode de composition en apparence moins structurée que les autres types de discours. Il définit une séquence dialogale comme une structure hiérarchisée de séquences, les unes phatiques d'ouverture et de clôture, les autres, transactionnelles, constituent le corps de l'interaction. Enfin, toute séquence dialogale peut comporter des séquences monologiques narratives, descriptives, explicatives, argumentatives, etc.

Démarche expérimentale

Dans le programme de recherche, nous mettons les enfants dans quatre situations de production où ils doivent interagir avec un enfant de leur âge sans trouble du langage puis avec un adulte. Il s'agit de l'explication de la construction d'un bricolage, d'un récit d'expériences personnelles, de la narration d'un conte et d'une situation de jeu symbolique, à laquelle nous nous intéressons plus particulièrement dans cet article. Dans cette situation, les interlocuteurs ont à disposition un matériel relatif à la vie de la ferme (bâtiment, animaux, personnages, etc.). Ils ont pour consigne de jouer une histoire ensemble en sélectionnant le matériel et en choisissant les rôles qu'ils souhaitent endosser. Cette situation peut être décrite du point de vue du but de l'activité langagière, du rôle des interlocuteurs et du type de référent.

But de l'activité langagière : se distraire avec l'interlocuteur en élaborant un scénario de jeu.

Rôles des interlocuteurs : les rôles sont symétriques et équivalents, dans la mesure où il s'agit pour chacun de contribuer à la construction commune du dialogue.

Nature du référent : il est constitué par les activités du jeu de la ferme (matériel concret, actions) qui se déroulent dans l'espace matériel de production et qui peuvent être indexées; aucun participant n'en possède une connaissance plus importante que l'autre.

En fonction de ces caractéristiques, nous faisons l'hypothèse que les productions langagières des interlocuteurs constitueront un dialogue comprenant différentes séquences : les unes de négociation du cadre participatif et plus généralement des activités de jeu, les autres de jeux de rôles pouvant se caractériser par diverses interactions verbales. L'alternance de ces deux types de séquences est liée à une planification qui se construit au fur et à mesure de l'interaction. Par ailleurs, le jeu symbolique pourrait s'apparenter à la narration s'il en adopte au moins partiellement le même type de planification.

Dans ce qui suit, nous présentons deux dialogues d'un adulte interagissant dans l'un avec un enfant dysphasique de 6;4 ans (D. par la suite), et dans l'autre avec un enfant sans troubles de 6;6 ans (Y. par la suite). Dans la phase préliminaire, qui permet de déterminer le niveau de développement du langage de tous les enfants au moyen d'épreuves structurales classiques (Chevrier-Muller, Simon & Decante, 1981; Khomsi, 1987), la dysphasie de D. se manifeste sur le versant production particulièrement (au minimum un an de décalage par rapport à la moyenne de son âge), alors que la compréhension est dans la moyenne avec un profil non homogène. Pour sa part, Y. a obtenu des résultats conformes à son âge aux épreuves susmentionnées.

Dans l'analyse qualitative qui suit nous mettons l'accent sur la forme de ces dialogues (voir les corpus dans les annexes 1 et 2). Nous verrons quels sont les différents types d'étayage possibles dans le cadre d'une activité de jeu symbolique, ainsi que la participation des enfants et de l'adulte à la co-construction du dialogue; ceci en étudiant leurs modes d'intervention, et leurs façons de gérer les différents thèmes apparaissant au cours du jeu symbolique. Ces observations donnent des éléments de compréhension quant aux types d'aides fournies par l'adulte suivant qu'il interagit avec un enfant dysphasique ou non. Elles permettent aussi d'apprécier l'efficacité de ces aides, leur capacité à favoriser une co-construction dialogale plutôt qu'une monogestion du dialogue qui serait entièrement assumée par l'adulte. Faut-il rappeler que le jeu symbolique, tel que défini dans notre étude, préfigure l'émergence de capacités monogérées, justement parce qu'il est dialogal tout en possédant une structure séquentielle pouvant se rapprocher d'un script ou d'une trame narrative.

Planification des dialogues et gestion des thèmes

Du point de vue de la *planification*, le dialogue avec l'enfant dysphasique (D.) est structuré, comme prévu, en trois types de séquences, définies en fonction de la nature interactive des échanges : les unes de négociation entre les participants quant au matériel et à l'activité du jeu (séquences II et IV), d'autres de dialogues de jeu symbolique (séquence III), formés de dialogues entre les personnages du jeu ou, le plus souvent, de descriptions des actions ludiques en cours; le troisième type consiste en commentaires d'actions relatifs à la construction (séquence I) et au rangement du matériel (séquence V), ces deux séquences encadrant l'interaction. Quant au contenu, la séquence III se divise en 7 sous-séquences (cf. thèmes 1 à 7 de l'annexe 1), chacune évoquant un thème particulier en relation avec le thème général proposé (la ferme).

On retrouve dans le dialogue adulte-enfant sans troubles (Y.) deux types de séquences : une séquence de négociation (séquence I) et une séquence de dialogue de jeu symbolique (séquence II). On n'observe pas de séquences où les commentaires d'actions relatifs à la construction seraient prédominants. Ces derniers sont produits cependant dans la séquence I, de façon ponctuelle. Précisons encore que la séquence II se divise en 6 sous-séquences comportant des thèmes particuliers pouvant eux-mêmes être décomposés en sous-thèmes.

Ainsi, ces deux dialogues de jeu symbolique diffèrent quant à leur planification. Le plus grand nombre de séquences de négociation dans le dialogue avec l'enfant dysphasique nous permet de penser que l'adulte éprouve le besoin d'organiser à la fois l'activité elle-même et le discours avec D. de façon plus explicite qu'avec Y. Avec ce dernier, l'adulte réalise cette planification au sein même des dialogues de jeu symbolique, de façon implicite (annexe 2 : A95). De plus, la présence de séquences de construction et de rangement, élaborées seulement dans l'échange avec D., est probablement motivée par la nécessité de laisser la place à des dialogues fortement liés à l'action ou à la gestion de l'activité elle-même. Par ailleurs, le dialogue avec Y. comporte des thèmes pouvant être décomposés en sous-thèmes, alors que les interactions avec D. suivent une planification où les thèmes se succèdent plutôt qu'ils ne s'emboîtent.

La *gestion des thèmes* de la séquence III (séquence du jeu symbolique) est assumée en bonne partie par D. En effet, il initie à cinq reprises un changement de thème, soit de façon non verbale, soit au moyen d'un énoncé comprenant un seul élément ou une onomatopée (cf. thèmes 3, 4, 5, 6, et 7). Pour sa part, Y. initie presque aussi souvent que son interlocuteur un nouveau thème dans le cadre de la séquence de jeu symbolique (thèmes 2, 3, 6). Il utilise alors des énoncés à plusieurs éléments (sujet, verbe, complément), et à une reprise une onomatopée. Par contre, l'initiation des autres séquences, qui relèvent d'une capacité générale de planification en fonction de l'activité langagière dans son ensemble, est assumée par l'adulte aussi bien pour Y. que pour D. (séquences de négociation par rapport à des choix de personnages, au décor, à l'événement à mettre en scène, etc.).

Ces interventions permettent la constitution d'un plan narratif minimal (cadre de la narration, personnages impliqués, événements à narrer), déjà au début du jeu. L'enfant peut alors proposer des "solutions" aux questions soulevées par l'adulte (ceci est le cas pour Y.), ou plus prosaïquement entériner la décision prise par son interlocuteur (cf. D.). L'étayage consiste ici à fournir une trame narrative à l'enfant, ce dernier ayant la possibilité de choisir des éléments à l'intérieur de cette trame, éléments plus locaux (D³ : A9 à D10, A16-D16 / Y : A3-Y3, A16-Y16).

Par la suite, au sein même des dialogues entre les personnages choisis comme héros de l'histoire narrée, l'adulte propose soit un événement (D : A29-D29 / Y : A42-Y42), soit incite l'enfant à élaborer de tels événements (D : A33-D33 / Y : A19-Y19), dans le but d'ébaucher les phases narratives composées d'événements ou de problématiques à résoudre.

Précisons que les événements proposés par l'adulte, aussi bien à D. qu'à Y., fonctionnent souvent comme modèle pour l'enfant. En effet, ce dernier les reprend fréquemment à un autre moment du jeu. On assiste alors à une sorte de reprise en miroir : Y. fait par exemple jouer à son personnage la même action que celle du personnage représenté par l'adulte (Y : A44 et Y46), et D. reprend un thème déjà exploité par son interlocuteur (D :

³ Ces notations se réfèrent aux corpus des dialogues de jeu symbolique en annexe. D renvoie à l'annexe 1 et Y à l'annexe 2; les chiffres correspondent à la numérotation des tours de parole; A = adulte.

thème 1 repris en D75). De façon ponctuelle chez Y., et plus souvent chez D., l'adulte verbalise une action effectuée par l'enfant, action pouvant être interprétée comme un événement qui peut trouver sa place au sein d'une trame narrative (problème/résolution : Y28 -A29 / D : D56-A57, D75-A76, etc.). Quant à la résolution, suite à la proposition d'une complication, l'adulte propose cette phase à Y (A37 à A42), alors que dans l'autre dialogue, D. l'ébauche de façon non verbale et l'adulte l'exploite (D115-A116 et A122).

Par ailleurs, avec l'enfant sans trouble du langage, l'adulte impose parfois ce qu'il considère comme le thème principal, dans un souci de cohérence. Ceci l'incite à ne pas développer un nouveau thème donné par l'enfant (Y : A35 à A36). Dans le même sens, l'adulte impose son scénario, pré-construit et encore implicite, d'où un certain "forcing", et le peu de place discursive laissée à l'enfant (Y : A37 à A56). C'est un exemple de codage parallèle selon François. On voit qu'un tel procédé est très coûteux et exige de nombreux tours de parole. Par contre, avec D., l'adulte n'impose pas les éléments d'une superstructure narrative, mais adopte le plus souvent un plan de type script qui lui semble mieux adapté aux interventions de l'enfant. Ainsi les différentes sous-séquences abordées concernent le plus souvent des événements fortement ritualisés et banals (se bagarrer et se réconcilier, avoir chaud et boire, manger, se cacher etc.). De plus, ces sous-séquences se succèdent, sans autre lien que la chronologie des événements.

Au niveau de la *forme discursive* adoptée, l'adulte incite l'enfant à produire un certain type de discours qu'il considère approprié à la consigne de départ (le dialogue entre les personnages impliqué par la consigne où il est question de jeux de rôles), et à varier ces types de discours. Au sein des dialogues, l'adulte propose des séquences explicatives (D : A23 / Y : A8), des séquences descriptives (D : A57 / Y : A12), et des commentaires d'action (D : A8 et 9 / Y : A13). Il encourage Y. à élaborer un dialogue monogéré, c'est-à-dire un passage de dialogue où l'enfant assume les deux rôles en même temps (Y : A75 / A76). Enfin, des dialogues entre personnages du jeu symbolique sont aussi produits par l'adulte (D : A17 / Y : A17).

L'enfant, une fois encore semble profiter de ces interventions en procédant par imitation généralisante, différée. Y. et D. expliquent (D23, Y32), commentent des actions (D135 / Y12), décrivent (D128 / Y15). On note également des dialogues entre personnages (D33 / Y38). En ce qui concerne Y., ces dialogues peuvent être monogérés (Y76 et Y77).

Du point de vue de la *forme des interventions* visant la gestion des thèmes, on peut relever les points suivants. Le plus souvent, l'adulte pose des questions et l'enfant y répond. Les réponses minimales de l'enfant sont impliquées par la nature des questions, celles-ci n'ouvrant pas assez le champ des réponses possibles (D : A50-D50, A54-D54, etc. / Y : A7-Y7, A38-Y38, etc.). L'adulte semble inciter l'enfant à fournir des réponses ne pouvant avoir qu'une fonction d'accusé de réception, si l'on regarde ces interventions de façon locale tout au moins. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, de telles interventions peuvent également avoir pour fonction d'élaborer des modèles ou formats langagiers, ainsi qu'une base commune concernant les éléments du cadre de l'histoire à jouer. Par ailleurs, les interventions de l'adulte, qui sont suivies d'interventions non minimales de l'enfant, ou d'interventions introduisant de nouveaux thèmes, ne sont pratiquement jamais des questions, mais plutôt des commentaires n'exigeant aucune réponse (D : A49-D49 / Y : A59-Y59). Enfin, l'adulte pose parfois des questions auxquelles il répond lui-même (D : A23-A25 / Y : A23-Y23).

En résumé, l'étaillage se fait ici soit en proposant des modèles à l'enfant qui peut alors adopter un rôle énonciatif symétrique, soit en lui proposant des formats d'action langagière, formats qu'il complète de façon locale, en adoptant une position complémentaire à celle de l'adulte. Aussi bien l'enfant avec trouble du langage que l'enfant sans troubles participent à la co-construction du dialogue, et initient de nombreux thèmes. Par ailleurs, on peut aussi relever des contre-étayages, l'adulte imposant son discours à l'enfant à qui il laisse une place minimale, tout au plus d'accusé de réception.

Discussion

L'observation des dialogues auxquels D. et Y. participent font apparaître des données intéressantes concernant l'étaillage. Certes, nous avons constaté que ce dernier pouvait être considéré comme plus ou moins positif, mais il s'avère surtout qu'un tel jugement doit être porté en tenant compte des buts fixés par l'adulte (fournir des modèles à l'enfant, le faire parler, etc...).

Nous avons pu mettre en évidence différents types d'étaillage en regard de la zone proximale de développement de chaque enfant. En effet, l'étaillage peut se faire de façon plus ou moins explicite. Il peut consister en verbalisations des actions effectuées par l'enfant, en commentaires laissant la place à l'enfant d'élaborer des interventions non directement reliées à ce qui précède, en modèles fournis à l'interlocuteur, ou encore en formats d'action. Nous avons également noté que l'adulte intervient de façon plus ou moins locale, suivant le type d'interventions de l'enfant. Ainsi avec l'enfant dysphasique, l'adulte propose de nombreuses expansions des propos de l'enfant, plutôt que de lui imposer une structure narrative beaucoup trop éloignée du plan de type script adopté par ce dernier. L'adulte agit probablement ainsi parce qu'il doit préciser assez fréquemment des éléments thématiques proposés par l'enfant de façon trop générale et/ou partielle, afin que le dialogue et même l'activité dans son ensemble se poursuivent.

Par ailleurs, dans une situation de jeu symbolique comme celle que nous avons élaborée, il s'avère que l'adulte assume la planification des éléments de macrostructure (cadre, personnages impliqués, choix d'un événement, etc.) que l'enfant ait des troubles du langage ou non. Un tel étaillage est donc indépendant du niveau de langage de ces enfants de 6 ans, mais plutôt dépendant des représentations que se fait l'adulte des capacités de planification propres à cet âge.

Enfin, nous avons pu mettre en évidence de bonnes capacités de gestion des thèmes chez l'enfant dysphasique. Malgré les moyens qui sont les siens au niveau de la structure linguistique (énoncés succincts, verbes à l'infinitif, etc.). D. est capable d'initier des thèmes, et d'ébaucher une phase narrative de résolution de façon non verbale. On observe donc une

différence entre les capacités plus locales de textualisation et les capacités discursives plus générales. Dans ce sens une co-construction dialogale est possible, même avec un enfant dysphasique. Cette dernière remarque n'est pas sans importance, si l'on pense aux études sur les compétences pragmatiques des enfants dysphasiques, où leur passivité au sein des dialogues est couramment relevée.

En conclusion, nous avons cherché à mettre en évidence dans cet article les stratégies d'élaboration dans des dialogues. Nous avons observé que la structure des dialogues était étroitement liée aux différents types d'étaillage proposés. Nos outils d'analyse (analyse discursive et pragmatique) nous ont permis de constituer des indices de conduite d'étaillage. Nous avons constaté que l'enfant dysphasique a de bonnes compétences discursives dans cette situation de jeu symbolique. Il en a du reste de meilleures que dans d'autres situations élaborées dans le cadre de notre recherche, situations exigeant une monogestion discursive, et où les référents ne sont pas toujours présents dans la situation matérielle de production (de Weck, 1994). Ceci confirme le principe auquel nous adhérons, à savoir que le langage se construit dans le cadre d'interactions sociales avec des locuteurs plus compétents, et que l'actualisation des capacités langagières varie selon les situations.

Sur le plan clinique, on retiendra l'utilité qu'il y a à proposer des situations de polygestion, où le niveau de la structure linguistique ainsi que celui des capacités discursives peuvent faire l'objet d'une double analyse, et être différenciés. De plus, le jeu symbolique, parce qu'il se fait dans le cadre d'une polygestion, permet d'obtenir des informations sur la zone proximale de développement de l'enfant, et par là même d'élaborer des objectifs thérapeutiques basés sur ses potentialités. Par ailleurs, la variété des types de discours élaborés dans les jeux symboliques présentés nous permet de penser qu'une telle situation favorise l'apprentissage de discours variés (discours en situation, narration, description, explication, etc.) et préfigure ainsi la construction de discours monogérés, oraux ou écrits. Ainsi, les fondements de la narration, par exemple, peuvent être mis en place. Enfin, analyser des conduites d'étaillage revient à se poser la question de la pertinence de nos interventions, en tant que logopédistes, lorsque nous dialoguons avec un enfant présentant des troubles du langage. Nous avons vu qu'évaluer les conduites d'étaillage suppose l'explicitation des buts fixés.

Bibliographie

- ADAM, J.M. (1990) : *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.
- ADAM, J.M. (1992) : *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ADAMS, C., D.V.M. BISHOP (1989) : "Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder, I : Exchange structure, turntaking, repairs, and cohesion", *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 211-239.
- AIMARD, P. (1981) : *Le langage de l'enfant*, Paris, PUF.
- BERNICOT, J. (1992) : *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris, PUF.
- BRINTON, B., M. FUJIKI, D. LOEB, E. WINKLER (1986) : "Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification", *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 75-81.
- BRONCKART, J.P. (1985) : *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.P. (1993) : "Aspects génériques, typiques et singuliers de l'organisation textuelle; des actions aux discours", Intervention au colloque "Texte et compréhension".
- BRUNER, J.S. (1983) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CHEVRIER-MULLER, C., A.M. SIMON, P. DECANTE (1981) : *Epreuves pour l'examen du langage*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- CONTI-RAMSDEN, G., S. FRIEL-PATTI (1984) : "Mother-child dialogues : a comparison of normal and language impaired children", *Journal of Communication Disorders*, 17, 19-35.
- DE WECK, G. (1991) : *La cohésion dans les textes d'enfants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- DE WECK, G. (1994) : "Dysphasie et production de discours", exposé au 2e colloque du CPLOL, Anvers, 18-21 septembre (à paraître dans les Actes).
- DOLZ, J., A. PASQUIER, J.P. BRONCKART (1993) : "L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ?", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 92, 40-55.
- ESPERET, E. (1984) : "Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit", in : MOSCATO, M., G. PIERAUT-LE BIONNEC (éds) : *Le langage : construction et actualisation*, Rouen, Publication de l'Université de Rouen, 179-196.
- ESPERET, E. (1992) : "La mise en place des conduites langagières : construction des représentations et processus cognitifs chez l'enfant", *Glossa*, 29, 54-61.
- FAYOL, M. (1985) : *Le récit et sa construction*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FAYOL, M. (1987) : "Vers une psycholinguistique textuelle génétique : l'acquisition du récit", in : PIERAUT-LE BONNIEC, G. (éd) : *Connaître et le dire*, Bruxelles, Mardaga, 223-238.
- FRANÇOIS, F. (1990) : *La communication inégale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FRANÇOIS, F. (1993) : *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.
- HUPET, M., Y. CHANTRAINE (1992) : "L'acquisition du langage et le développement d'habiletés conversationnelles", *Glossa*, 29, 44-53.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales*, Paris, Colin.
- KHOMSY, A. (1987) : *Epreuves d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale (O-52)*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

- KYSELA, G., G. HOLDGRAFER, C. MCCARTHY, T. STEWART (1990) : "Turntaking and pragmatic language skills of developmentally delayed children : a research note", *Journal of Communication Disorders*, 23, 135-149.
- LEONARD, L.B. (1987) : "Is specific language impairment a useful construct ?" in : ROSENBERG, S. (éd) : *Disorders of first language development*, Cambridge, Cambridge University Press, 1-39.
- McTEAR, M. (1985) : *Children's conversation*, Oxford, Basil Blackwell Publisher.
- MOSELEY, M.J. (1990) : "Mother-child interaction with preschool language-delayed children : structuring conversations", *Journal of Communication Disorders*, 23, 187-203.
- PIERART, B. (1990) : "Retard de langage et caractéristiques du langage maternel", *TRANEL*, 16, 163-175.
- RONDAL, J.A. (1983) : *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Bruxelles, Mardaga.
- SINCLAIR, H., E. VENEZIANO (1994) : "La co-construction conversationnelle dans le développement langagier et cognitif du jeune enfant", *Paroles d'Or*, 14, 12-15.
- VAN DER STRATEN, A. (1991) : *Premiers gestes, premiers mots : formes précoces de communication*, Paris, Centurion.
- VYGOTSKY, L.S. (1934/1985) : *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.

Annexe 1 : dialogue d'un jeu symbolique entre un adulte (A) et un enfant dysphasique (D)**Séquence I :**

- D1 : (assemble des barrières)
 A1 : alors tu t'en sors avec cette barrière ?
 D2 : mhm
 A2 : tu veux qu'je / tu veux qu'je la / tu veux qu'j'essaie ?
 D3 : non
 A3 : tu veux faire ? elle est pas facile hein ?
 D4 : oui
 A4 : oh la la! tu trouves ça facile ?
 D5 : ouais
 A5 : ah
 D6 : oui oui
 A6 : comment ?
 D7 : oui (7'')
 A7 : attends / si tu veux on va faire ensemble / si tu veux l'accrocher / tu veux l'accrocher ? hein ? / il me semble / voilà une barrière deux barrières parce qu'elle est petite alors / trois / on met toutes les barrières ?
 D8 : oui
 A8 : hein / on fait un grand parc ? (elle accroche les barrières entres elles) ouh tu vois j'arrive pas très bien non plus
 D : ...
 A9 : j'accroche partout / je ferme hein' voilà / hop attends ça se défait /

Séquence II :

- A9 : alors on va jouer avec quoi ? / tu vas prendre quoi / tu veux prendre quels animaux et quels personnages / hein D. on prend quoi pour jouer ?
 D9 : ça (il prend le cheval qu'il met dans le parc)
 A10 : ouais / le cheval / et pi qu'est-ce qu'on pourrait prendre ?
 D10 : (prend un âne qu'il met également dans le parc)
 A11 : t'aimes bien les chevaux ?
 D11 : âne
 A12 : ah c'est un âne / t'as raison / j'crois qu' il y en a encore un / on le met avec eux ?
 D12 : oui
 A13 : oui
 D13 : (il approche une chèvre du parc)

- A14 : la biquette
 D14 : hein ?
 A15 : la biquette / la chèvre / ils sont amis les deux ?
 D15 : non
 A16 : alors elle vient l'embêter
 D16 : oui

Séquence III - thème 1 :

- A17. (prend le cheval) arrête de m'embêter toi / arrête / va-t-en
 D17 : (tient la chèvre et attaque le cheval)
 A18 : ah non laisse-moi tranquille / oh la la non merci la vache
 D18 : (a pris la vache qui chasse la chèvre, puis qui tape aussi l'âne)
 A19 : ah mais toi aussi t'es méchante avec moi! / ah! / mais laissez-nous tranquille
 D19 : encore
 A20 : non / (A. tient l'âne et s'adresse aux autres animaux) eh les amis aidez-moi
 D20 : (frappe l'âne avec la vache)
 A21 : ah va-t-en / ah mais qu'est-ce qui se passe avec la vache ? / t'es fâchée la vache ?
 D21 : non
 A22 : t'es fâchée ?
 D22 : oui
 A23 : pourquoi t'es fâchée ?
 D23 : parce que
 A24 : (toujours en faisant parler l'âne) parce quoi ? / pourquoi t'es fâchée ?
 D24 : (en haussant les épaules) sais pas bon / bon
 A25 : tu sais pas ? / t'es fâchée comme ça ? / ah tu veux venir avec nous ?
 D25 : oui
 A26 : allez viens / allez viens la vache chez nous c'est super (elle met la vache dans le parc avec les autres animaux, D. rit) ah la biquette elle est pas fâchée
 D26 : oui
 A27 : elle est fâchée aussi ?
 D27 : oui
 A28 : oh la la mais qu'est-ce qu'ils ont les animaux aujourd'hui ? / ils sont de mauvaise humeur
 D28 : ...
 A29 : tu veux venir avec nous biquette ?
 D29 : oui
 A30 : allez viens
 D30 : ...

A31 : voilà on est copains

D31 : lui aussi (approche la vache)

A32 : elle aussi ?

D32 : ouais

Thème 2 :

A33 : oh la la / on commence à être serrés dans ce (rires) on a chaud on a chaud!

D33 : boire

A34 : à boire ?

D34 : ouais

A35 : on va chercher à boire

D35 : (prend la vache et l'amène près de l'abreuvoir) glou glou

A36 : moi aussi j'ai soif (a pris une autre vache)

D36 : non arrête

A37 : j'peux pas venir ?

D37 : non (il revient vers le parc avec la vache)

A38 : ah moi aussi j'ai soif (reprend la même vache qu'avant)

D38 : non

A39 : ah si / un petit peu glou glou glou glou (va jusqu'à l'abreuvoir puis revient)

D39 : (amène une chèvre) prend une douche

A40 : elle prend une douche / allez moi aussi j'ai soif glou glou glou (avec l'âne)

D40 : (a pris l'autre âne) moi aussi ai soif glou glou (rires) moi aussi ai soif (autre animal)

A42 : toi aussi t'as soif ?

D42 : oui / e douche

A43 : allez prends une douche / on fait un bain de pieds / ouh c'est bon c'est frais

D43 : (il prend une figurine qu'il fait glisser du toit) il pleut ? / adieu tracteur / moi aussi glou glou (mouton)

A44 : toi aussi glou glou ?

Thème 3 :

D44 : (a pris un coq) eh eh coq coq

A45 : cocorico

D45 : il est où le coq ?

A46 : il est là le coq

D46 : poules

A47 : ah les poules / bah attends on va les chercher

D47 : poules

A48 : on va aller chercher les poules (elle fait marcher le coq)

D48 : pou-poules (il appelle)

A49 : pou-poules / oh elles sont p't'être cachées là ? (dans le garage) bah non

D49 : eh le petit poussin

A50 : c'est un poussin tu crois ?

D50 : oui

A51 : ah oui il est jaune t'as raison (D. fait des bruits d'embrassades entre la poule et son poussin) adieu

D51 : (prend la poule et bat le coq)

A52 : aïe non!

D52 : non pas mon coq

A53 : moi j'vais dire bonjour à la poule / bonjour la poule

D53 : non est pas là

A54 : elle est pas là la poule ?

D54 : non

A55 : oh ah bon

D55 : ...

Thème 4 :

A56 : j'peux venir avec vous ?

D56 : oui oui / allez (D. met tous les animaux dans le parc avec le veau par-dessus eux)

A57 : aïe aïe aïe / c'est un veau qui fait du cirque / hein ? / voilà / il est bien là-haut ?

D57 : oui / le cochon aussi

A58 : le cochon aussi il fait du cirque ?

D58 : oui

A59 : ah / d'l'acrobatie

D59 : ye ye ye la p'tite fille

A60 : la p'tite fille aussi / ah elle est tombée

D60 : ah! (il prend un personnage, le met sur les animaux et le fait tomber)

A61 : tout le monde essaie / faire du toboggan sur les vaches

D61 : ah ouais / eh eh au revoir ... adieu

A62 : adieu / y'a tout le monde qui vient là (fait parler une petite fille)

D62 : ouais ouais

A63 : c'est chouette

Thème 5 :

D63 : glou glou glou (chèvre)

- A64 : ah elle a soif aussi ? / il fait chaud aujourd'hui
 D64 : ... là
 A65 : ah bon qu'est-ce qu' i va faire là-bas ? (D. met des personnages dans le garage)
 D65 : manger
 A66 : manger ?
 D66 : ouais
 A67 : ah bah oui / parce que ça va pas hein / faire que boire
 D67 : souper
 A68 : le souper ? mmh ! / bon appétit !
 D68 : non ! (il rentre les animaux dans le garage) petit cochon / adieu / manger
 A69 : voilà ils vont tous manger
 D69 : ça aussi (ajoute la femme)
 A70 : elle va manger avec les animaux la dame ?
 D70 : oui
 A71 : oh / elle va pas manger la même chose
 D71 : oui
 A72 : ah bon / qu'est-ce qu'ils mangent les animaux alors ce soir ?
 D72 : oro
 A73 : des poireaux ?
 D73 : non
 A74 : qu'est-ce qu'il y a à souper de bon ? (D. sort les animaux du garage)

Thème 6 :

- D74 : ouh, un petit ... adieu
 A75 : adieu
 D75 (organise un combat entre deux vaches, il crie)
 A76 : elles veulent se battre ? / oh (cris) / un accident de voiture / les vaches elles se battent
 D76 : ...
 A77 : elles jouent ou elles se battent ?
 D77 : battent
 A78 : elles font la bagarre
 D78 : ouais
 A79 : oh la la
 D79 : cococ
 A80 : la vache j'sais pas c'qu'elle a aujourd'hui hein ? / ça y est ça va mieux / oh super
 (D. a placé les deux vaches qui se battaient côte à côte)
 D80 : (il frappe à la porte du garage) toc toc

- A81 : entrez
 D81 : adieu
 A82 : adieu tout le monde / alors qui c'est qui reste ?
 D82 : ...
 A83 : on met la voiture aussi dedans ?
 D83 : ouais / fini
 A84 : c'est fini / on a fini ?
 D84 : non
 A85 : tu veux ranger ?
 D85 : non
 A86 : alors qu'est-ce qui se passe dans ce garage ? / y'a bien du monde
 D86 : ... barrières
 A87 : tu mets les barrières
 D87 : ouais / pas partir moi
 A88 : i va pas partir ? bah tu sais on peut fermer la porte hein
 D88 : ah ouais
 A89 : les barrières et pi la porte
 D89 : ouais / coucou
 A90 : faut vraiment pas qu'elles sortent / hein ?
 D90 : non
 A91 : elles sont enfermées

Thème 7 :

- D91 : ouais / .. fantômes ... fantômes
 A92 : y'a des fantômes ?
 D92 : ouais / dehors
 A93 : y'a des fantômes dehors / alors faut bien fermer les portes pour pas qui puissent rentrer
 D93 : ouais
 A94 : mais les fantômes i sont pas méchants ?
 D94 : mais oui
 A95 : tu crois qu'ils sont méchants ?
 D95 : ouais
 A96 : alors il faut bien fermer la porte (bruit de clé dans la serrure)
 D96 : (a pris un personnage, placé devant le garage) eh toc toc / fantôme
 A97 : oh non
 D97 : é toc toc
 A98 : non tu vas pas rentrer t'es un fantôme / non non

D98 : ouh :! (imite le fantôme)
 A99 : tu rentres pas on a peur (elle tient la porte)
 D99 : toc toc pas fantôme
 A100 : t'es pas un fantôme ? / t'es sûr hein ? / bon alors tu peux rentrer (bruit d'ouverture de la porte)
 D100 : ouh ouh
 A101 : ah / t'es un fantôme si tu fais ouh ouh / va-t-en! / va-t-en va-t-en
 D101 : ouh ouh
 A102 : on ferme la porte (le personnage-fantôme est sorti)
 D102 : (D. imite le cri du cochon derrière la porte)
 A103 : ah ça c'est un cochon / c'est pas un fantôme / allez tu peux rentrer / les cochons i peuvent rentrer
 D103 : voilà (imite le bruit du tracteur)
 A104 : y'a encore de la place pour un tracteur ?
 D104 : oui
 A105 : c'est pas un fantôme un tracteur
 D105 : oui
 A106 : oh!
 D106 : non
 A107 : eh / un tracteur-fantôme / euh (rire de D.) alors on ouvre ?
 D107 : (il met le tracteur à l'intérieur du garage) ouh ouh
 A108 : on fait pas ouh alors / voilà / on ferme y'a plus de place
 D108 : oui
 A109 : qu'est-ce qu'i font là-dedans tous ?
 D109 : ouh ouh (avec la vache)
 A110 : non non non / entrez pas entrez pas
 D110 : pourquoi ?
 A111 : parce que / les gens qui font ouh ouh c'est des fantômes (A. et D. rient)
 D111 : pas fantômes
 A112 : (A. ouvre la porte) bon alors entrez
 D112 : (prend le bonhomme, le fait entrer dans le garage) ouh ouh
 A113 : oh c'est des blagues
 D113 : dormir ici moi / dormir ici moi (il met la petite fille sur le toit)
 A114 : i va dormir ?
 D114 : ouais
 A115 : mhm
 D115 : ouais ici dans le toit / eh madame
 A116 : ils vont tous dormir sur le toit

D116 : oui
 A117 : oui
 D117 : ça enlever moi (les barrières)
 A118 : tu veux enlever ?
 D118 : ouais
 A119 : ici
 D119 : ah oui là (les barrières sont dans le garage)

Séquence IV :

Exp : vous allez bientôt finir votre histoire / hein ?
 D120 : mh ?
 A120 : on va bientôt finir
 D121 : mhm
 A121 : comment on pourrait finir alors / (D. hausse les épaules) alors t'as une idée ?
 D122 : mhm (négatif)

Séquence V :

A122 : on les laisse tous là bien tranquilles ? (D. acquiesce) / ouais bien protégés ?
 D123 : mhm
 A123 : et pi les autres animaux ?
 D124 : quoi ?
 A124 : on pourrait les mettre là ? (prend un animal et le dirige vers la maison)
 D125 : non ici
 A125 : à côté de l'échelle ? derrière l'échelle
 D126 : ouais
 A126 : toute la basse-cour
 D167 : ouais
 A127 : les poules et les canards / tiens y'a encore une oie / oh le petit cochon ! on va peut-être le mettre là (dans le garage)
 D128 : beau cochon oui
 A128 : c'est un beau cochon tu trouves / oui
 D129 : oui / ici moi mets barrières
 A129 : toi tu mets là les barrières / ouais
 D130 : oui barrières ici (il les range)
 A130 : mhm / pi ceux là / attends je crois qu'il reste quelque chose derrière toi
 D131 : ouais poule / voilà
 A131 : voilà / on a tout rangé ?
 D132 : non ça ici

- A26 : moi j'voudrais moi j' voudrais un calme hein parce que j'sais pas encore très très bien monter
 Y26 : c'est celui-là là
 A27 : mhm / alors tu m'invites ? / (les deux personnages sont en selle) oh on met pas d'selle ? /3/ on monte comme ça sans selle ?
 Y27 : ouais
 A28 : bon / ah ouais on va s'taper les fesses! / allez hop là (promenade)

Thème 3 :

- Y28 : (prend l'âne hors du parc) hi-han hi-han
 A29 : y'a l'âne qui s'est sauvé!
 Y29 : oui
 A30 : y'a l'âne qui s'est sauvé! / tu l' rattrappes ?
 Y30 : ouais
 A31 : c'est bon ?
 Y31 : ouais
 A32 : ah là là comme des cow-boys nous hein ? ah là là dis donc l'âne ça va ?
 Y32 : la barrière elle était tombée c'est pour ça
 A33 : mhm / oh là là c'est l'âne qui tombe / pourquoi elles tombent / elles sont vicilles ces barrières ah celle-là aussi /5/

Thème 2 :

- A3 : on r' part ?
 Y33 : ouais
 A34 : (bruit de cheval au galop)
 Y34 : moi j'vais m' peigner parce que ...
 A35 : quoi ?
 Y35 : j'suis pas coiffé voilà
 A36 : t'es pas coiffé ? oh bah c'est pas grave / c'est normal parce que quand on galope vite comme ça y'a du vent alors on est tout ébouriffé / moi aussi tu vois mes cheveux / ah c'est vraiment chouette
 Y36 : ah non! (tombe de son cheval)
 A37 : eh qu'est-ce qui t'arrive ?
 Y37 : eh!
 A38 : ça va ? tu t'es pas fait mal ?
 Y38 : non ça va
 A39 : non mais t'es sûr hein ?
 Y39 : ouais

- A40 : ah mais c'est l' ch'val qui s'est sauvé / bah voilà il avait soif / tu l'as attrapé ? tu l'as rattrapé
 Y40 : mh
 A41 : t'es sûr qu' ça va hein ?
 Y41 : ouais ouais
 A42 : tu veux pas aller chez un docteur ?
 Y42 : non
 A43 : bon / alors moi j'vais faire boire aussi mon ch'val / moi aussi j'ai soif tu vois / on r'part ?
 Y43 : ouais
 A44 : (bruit de hennissement, fait boiter son cheval) oh tu sais j'crois qu' mon ch'val boîte /3/ i marche un peu : qu'est-c' qu'on peut faire'
 Y44 : (bruit de hennissement puis de galop de son cheval)
 A45 : eh / attends-moi j'peux plus galoper là
 Y45 : (continue de galoper puis le cavalier tombe) ah! ah! (tombe de son cheval)
 A46 : ça va toi ? qu'est-ce qui se passe ?
 Y46 : eh : mon ch'val il est pas très bien il est tombé
 A47 : bah moi aussi mon ch'val il boîte / i z'ont pt'être j'sais pas pris des cailloux dans les sabots / on va r'garder ?
 Y47 : bah le mien il est tombé
 A48 : le tien il est carrément tombé ?
 Y48 : ouais
 A49 : oh là là / on va p't'être les ramener hein ?
 Y49 : mh

Thème 4 :

- A50 : on appelle un vétérinaire ?
 Y50 : ouais
 A51 : ouais parc'qu'alors le mien / bon ben on rentre ?
 Y51 : ouais / moi j'vais faire une p'tite sieste
 A52 : eh mais tu t'occupes pas des ch'vaux on peut pas les laisser comme ça!
 Y42 : ah faut les mettre dans le parc voilà
 A53 : mais on appelle pas un docteur
 Y53 : mais si
 A54 : on les laisse se reposer on appelle pas de docteur
 Y54 : ouais
 A55 : oh j'espère qu'ça ira d'main alors / c'est un peu dur
 Y55 : le tien tu peux l'appeler mais

- A56 : ouais moi j'veais l'appeler moi / parce que vraiment hein il a pas l'air en forme / (fait semblant de téléphoner dans le garage) allo oui bonjour euh ici la ferme euh du : du : du du du pré non (rire) du j'sais pas quoi écoutez on a un ch'val là qui va pas très bien / vous pourriez venir s'il vous plaît ? oui le plus rapidement possible ce serait vraiment gentil / d'accord au revoir à tout à l'heure on vous attend euh : qu'est-ce qu'j'peux faire en attendant / lui donner à boire bon d'accord c'est tout ? bon d'accord venez vite hein / (s'adressant à Y.) c'est bon j'l'ai appelé il va arriver / faut que j'lui donne à boire
- Y56 : ah tu m'as réveillé j'étais en train de dormir
- A57 : bah j'suis désolée mais écoute euh : moi ça m' fait du souci c'pauvre cheval /24/ (le "vétérinaire" arrive) ah bonjour monsieur on est content d'vous voir
- Y57 : oui
- A58 : regardez c'est ce ch'val beige là
- Y58 : oui
- A59 : écoutez je sais pas il boite euh : i il a chaud
- Y59 : ah vous avez pas remarqué que que il il a un bandeau ici il s'est fait mal l'autre jour
- A60 : ah :
- Y60 : j'suis venu l'autr'jour
- A61 : ah vous l'connaissez déjà ce ch'val
- Y61 : oui
- A62 : non j'suis venu voir mon ami pis il m'a dit que j'pouvais l'prendre / on a fait une bonne balade c'est vrai qu'on a beaucoup galopé c'était p't'être pas c'qui fallait ?
- Y62 : mhm
- A63 : euh : vous pensez qu'il faudra l'opérer ou : / ou ça va on peut le soigner comme ça
- Y63 : faut opérer la jambe
- A64 : faut opérer la jambe
- Y64 : oui
- A65 : ah c'est embêtant hein /4/
- Y65 : bon / mon camion il est ici
- A66 : ouais 'tendez bah : on peut prendre euh si vous voulez voulez vous pouvez prendre notre remorque là pour le transporter / vous voulez ?
- Y66 : non j'ai l'camion ici
- A67 : ça va ?
- Y67 : ouais
- A68 : bon /6/ vous l'opérez là maintenant ?

- Y68 : ouais
- A69 : oh là là il aime pas les piqûres hein j'crois
- Y69 : (hennissement) tenez on peut le laisser euh deux semaines en paix
- A70 : d'accord
- Y70 : pas dans le parc
- A71 : p't'être qu'à l'intérieur il sera mieux un petit peu à l'écart
- Y71 : ouais
- A72 : allez j'veais l'caresser un peu / j'veais lui donner j'veais lui donner un sucre>
- Y72 : et pis lui il a quoi l'autre là
- A73 : quel autre ? celui-là ?
- Y73 : ouais le brun
- A74 : bah j'sais pas eh (s'adressant au premier bonhomme qui est allé dormir) il a quoi ton ch'val / eh mais réveille-toi !
- Y74 : oh
- A75 : occupe toi un peu de ton ch'val il a quoi / dis lui si jamais>
- Y75 : mais j'sais pas
- A76 : le vétérinaire est là
- Y76 : (l'ami) ah bonjour
(le vétérinaire) qu'est-ce qu'il a votre cheval ?
(l'ami) bah j'sais pas il a beaucoup galopé>
- A77 : il était sûrement fatigué
- Y77 : (poursuivant) et pis il il est tombé
(le vétérinaire) bon alors
- A78 : oui c'est vrai il est tombé hein y avait y avait d'la boue pis il a glissé /
- Y78 : (le vétérinaire) oui
- A79 : j'espère qu'il a pas une patte cassée hein
- Y79 : (le vétérinaire) non non>
- A80 : parce qu'un plâtre euh
- Y80 : (le vétérinaire) faut faut
- A81 : ce s'rait embêtant
- Y81 : faut lui faire une piqûre
- A82 : faut lui faire une piqûre oh là là bah j'veais l'caresser (s'adressant au cheval couché) là : doucement bouge pas
- Y82 : voilà
- A83 : oh mon beau ch'val
- Y83 : (le vétérinaire) le bandeau voilà
- A84 : c'est bon ?
- Y84 : (le vétérinaire) ouais

- A85 : alors déjà i peut marcher alors c'est qu' ça va hein
 Y85 : (l'ami) i peut pas sauter !
 A86 : i peut pas sauter ? on va lui ouvrir / tiens allez passe bon ch'val / mais vous croyez qu'ça serait mieux qu'il aille se reposer aussi plutôt à l'intérieur ? pis si jamais les autres animaux l'embêtent il pourra pas se défendre
 Y86 : (le vétérinaire) ouais c'est vrai
 A87 : voilà bon / ah quelle journée (soupir)

Thème 5 :

- A87 : pis les autres animaux ça va ?
 Y87 : mhm
 A88 : eh la vache réveille-toi hop /3/ ouais ça va
 Y88 : (l'ami) ben moi j'ai envie de dormir
 A89 : tu vas dormir ?
 Y89 : ouais
 (l'expérimentatrice annonce la fin du jeu proche)
 A90 : bon ben moi j'fais quoi j'ai pas envie de dormir ! / t'es mal>
 Y90 : cocorico (?)!
 A91 : t'es malade aussi toi ?
 Y9 : non / cocorico
 A92 : tu vois y a le coq qui chante allez réveille-toi
 Y92 : oh non
 A93 : occupe-toi j'sais pas moi de ta maison /4/ tu sais pas quoi faire ?
 Y93 : oui bon
 A94 : bon

Thème 6 :

- Y94 : moi j'vais au lit
 A95 : tu vas au lit bon ben voilà alors moi j'vais rentrer chez moi / merci pour cette eh bonne journée
 Y95 : adieu
 A96 : j'te laisse ?
 Y96 : adieu
 A97 : eh tu viens me dire au revoir quand même
 Y97 : ah oui
 A98 : salut
 Y98 : adieu (Y prend la voiture et part)
 A99 : j'suis ta voisine hein j'habite pas très loin / voilà

- Y99 : voilà
 A100 : voilà