

Compétences interactionnelles et troubles dysphasiques: comparaison de dialogues mère-enfant dans différentes activités langagières

Geneviève de Weck¹ & Anne Salazar Orvig²

¹Professeure de logopédie, Université de Neuchâtel, ISLC, 1 espace Louis Agassiz, CH – 2000 Neuchâtel

²Professeure de linguistique de l'acquisition, Université Sorbonne Nouvelle – Sorbonne Paris Cité, ILPGA, 19 rue des Bernardins 75005 Paris

Résumé

Face à des troubles dysphasiques affectant les aspects structurels du langage chez les enfants, on peut faire l'hypothèse que ces difficultés influencent les interactions dans lesquelles ces enfants s'inscrivent, même en l'absence de troubles pragmatiques avérés. L'article se situe dans ce questionnement et présente quelques résultats d'un programme de recherche. Les modes de fonctionnement de dyades mères-enfants typiques (4-7 ans) et dysphasiques (5-7 ans) sont comparés dans des situations langagières familières et contrastées : lecture d'un livre, jeu de devinettes et jeu symbolique. Les analyses portent sur la participation verbale des interactants, les modalités des tours de parole, les relations que le non verbal entretient avec le verbal, les types d'interventions des mères et des enfants, ainsi que les questions des mères. Les résultats mettent en évidence des profils hétérogènes des différents types de dyades : les dyades avec un enfant dysphasique présentent un mode de fonctionnement des interactions souvent plus proche de celui des dyades avec un enfant typique du même âge qu'avec un enfant plus jeune ; mais elles se caractérisent aussi par des spécificités. Par ailleurs, on constate une influence des situations d'interaction sur le fonctionnement interactif des mères et des enfants entraînant des variations de leurs conduites langagières. Ainsi, il ressort que les enfants dysphasiques, malgré leurs troubles structuraux, manifestent une certaine capacité d'adaptation au contexte. Quelques implications cliniques sont esquissées en conclusion.

Mots-clés : dialogue, interaction mère-enfant, dysphasie, activités langagières, pragmatique

Abstract

In face of specific language impairments affecting structural aspects of language in children, we make the hypothesis that these disorders may influence their interactional abilities even in the absence of confirmed pragmatic deficits. This paper deals with this issue and presents several results obtained in the framework of a research program. Interactional behaviors of mother-typical child (4-7 years old) dyads and mother-SLI child (5-7 years old) dyads are compared in familiar and contrasted situations: a shared storybook reading, a guessing game and a symbolic game. Analyses concern the verbal participation of both interlocutors, the nature of speech turns, the relations between verbal and non verbal behaviors, the types of interventions as well as maternal questions.

Results highlight heterogeneous dyadic profiles: SLI dyads are more similar to dyads with a typical child of the same chronological age in their interactional behaviors than to dyads with a younger child. Nevertheless, SLI dyads also exhibit specific characteristics. In addition, the type of situation seems to have an influence on the interactional performance of mothers and children, leading to variations of their language skills. Thus, despite their linguistic deficits, SLI children display an ability to adapt to context. Several clinical implications are discussed at the end of the paper.

Key-words : dialogue, mother-child interaction, specific language impairment, language activities, pragmatics

1. Introduction

Les troubles dysphasiques se caractérisent par des manifestations diverses, de sorte que l'on distingue schématiquement deux catégories générales : les troubles structuraux et les troubles pragmatiques (Rapin & Allen, 1983, 1996; Gérard, 1991; de Weck & Marro, 2010 pour une synthèse) dont les liens sont par ailleurs discutés (Hupet, 1996). Ainsi, les enfants peuvent présenter des troubles structuraux (phonologiques, syntaxiques, lexicaux), des troubles pragmatiques qui concernent la gestion de l'interaction et du discours, ou encore des troubles structuraux et pragmatiques à la fois. Dès lors plusieurs questions se posent sur la nature même de ces troubles et leurs relations. Nous en aborderons deux.

La première question peut être formulée ainsi : les interactions impliquant des enfants ayant des troubles structuraux présentent-elles des spécificités ? Cette question est envisagée selon plusieurs aspects. D'une part, du point de vue de l'interaction, les enfants avec troubles structuraux sont souvent décrits comme présentant moins d'habiletés conversationnelles que leurs pairs de même âge (Hadley & Rice, 1991; Conti-Ramsden, 1994), comme réagissant davantage qu'ils n'initient, comme n'intervenant pas toujours de façon appropriée (Bishop & al., 2000), ou encore comme ayant des difficultés à se représenter les besoins de l'interlocuteur (de Weck & Rosat, 2003).

D'autre part, si pour tous les enfants la communication est bien multimodale, le rôle du non verbal chez les enfants dysphasiques, en comparaison avec des enfants typiques de même âge, est controversé. Certaines études montrent qu'il est davantage utilisé pour compenser leurs difficultés langagières (Bishop & al., 1998), leur permettant d'exprimer des relations plus complexes (Evans & al., 2001). Le non verbal peut alors constituer un système bien organisé (Mermoud & de Weck, 1992). D'autres études mettent au contraire en évidence une absence de différence lors de la production de gestes entre les enfants dysphasiques et typiques (Botting & al., 2010), les gestes constituant un moyen de communication semblable pour tous les enfants (Blake & al., 2008). Enfin, d'autres travaux encore font l'hypothèse que les difficultés à communiquer des enfants dysphasiques avec des troubles structuraux impliquent à la fois le verbal (par exemple des réponses non pertinentes) et le non verbal (Bishop et al. 2000).

Enfin, on peut se demander comment se comportent les adultes dans l'interaction, et en particulier les mères d'enfants dysphasiques. Sur cette question non plus, il n'y a pas de réponse unanime. Pour certains auteurs, l'étayage adressé par les mères à leurs enfants avec troubles dysphasiques est identique à celui adressé aux enfants typiques ; pour d'autres, au contraire, cet étayage est différent. Ces tendances, apparemment contradictoires, dépendent des activités effectuées par les dyades lors des observations, des aspects de l'étayage analysés, et parfois des populations étudiées, les enfants ne présentant pas tous exactement les mêmes troubles (voir par exemple McTear & Conti-Ramsden, 1996; Nelson & al., 1995; Piérart & Leclercq, 2005; Proctor-Williams & Fey, 2007; Vigil, Hodges & Klee, 2005; de Weck, 2010 pour une synthèse). Parmi les différences avec les interactions avec des enfants typiques, on relève chez les mères d'enfants dysphasiques une plus grande directivité se manifestant par davantage d'ordres, de demandes et d'initiations de thèmes. Une dépendance sémantique moindre est également relevée, ce qui s'observe par moins de reformulations et de répétitions

des énoncés des enfants dans les verbalisations des mères. Ces dernières enfin formulent davantage de demandes de clarification à l'adresse de leurs enfants, ce qui peut être mis en relation avec les difficultés structurales de ces derniers, difficultés qui peuvent effectivement engendrer des problèmes d'intercompréhension.

La seconde question concerne les variations des productions langagières : en observe-t-on d'une situation à l'autre ? Si oui, sont-elles identiques dans les interactions avec des enfants dysphasiques et typiques ?

Cet aspect est encore peu étudié, notamment en ce qui concerne les modes d'interaction des enfants dysphasiques, et encore moins en français. Les éventuelles variations sont observées dans le cadre des études sur l'étayage (cf. supra).

Les deux questions qui viennent d'être discutées constituent des fils rouges de la recherche¹ dont nous présentons quelques résultats. Le cadre théorique dans lequel elle s'inscrit combine à la fois une approche interactionniste du développement du langage (Vygotski, 1934/1985) et des troubles du développement du langage (TDL) ou dysphasie (de Weck & Rosat, 2003), et une approche dialogique des interactions (Salazar Orvig, 2003, 2008).

Plusieurs objectifs sont poursuivis. D'une part, il s'agit de caractériser les modalités d'inscription dialogique des enfants et leur capacité d'ajustement à l'interlocuteur. Elle vise également à mieux comprendre comment les enfants participent à la co-construction d'un discours et à réaliser différentes activités langagières. Enfin, la question des variations des fonctionnements interactionnels chez les mères et les enfants selon les situations est centrale dans cette recherche, dans la mesure où nous faisons l'hypothèse que même si certains enfants présentent des troubles dysphasiques de nature structurale ils peuvent être sensibles aux particularités des activités langagières et tenter d'adapter leurs conduites en fonction de ces particularités.

2. Méthodologie

2.1. Population

42 dyades mère – enfant² de Suisse romande et de France ont été observées, se répartissant de la façon suivante :

- 6 dyades avec un enfant typique de 4 ans (3;7 - 4;6 ans)
- 18 avec un enfant typique de 5-7 ans (4;7 - 7;6 ans)
- 18 avec un enfant dysphasique (syndrome phonologique-syntaxique) de 5-7 ans (4;7 - 7;6 ans)

Les enfants typiques et dysphasiques de 5-7 ans sont appariés selon le sexe, l'âge (à 1 mois près) et la provenance géographique (Suisse romande, région parisienne et Champagne).

¹ Cette recherche est le fruit du travail de deux équipes: l'équipe de logopédie de l'Université de Neuchâtel (G. de Weck, T. Bignasca, S. Rezzonico, S. Rahmati) et celle de linguistique de l'acquisition de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris3 (A. Salazar Orvig, C. Corlateanu, C. da Silva). Cette recherche a obtenu un soutien financier du Fonds National suisse de la Recherche Scientifique (subside FNRS no 100012_124744 attribué à G. de Weck).

² Nos remerciements s'adressent à tous les enfants et leurs mères, qui ont accepté d'être filmés, ainsi qu'aux logopédistes, orthophonistes et enseignants qui nous ont permis de rencontrer les familles.

Tous les enfants ont été soumis à des pré-tests: il s'agit d'épreuves tirées de la N-EEL (Chevrie-Muller & Plaza, 2001). De manière générale, les résultats des enfants dysphasiques se situent à au moins 2 écarts-types en dessous de la moyenne et ceux des enfants typiques à la moyenne ou au-dessus de celle-ci.

2.2. Recueil des données

Les données ont été recueillies dans 3 activités différentes : un jeu de société, la lecture d'un livre et un jeu symbolique.

Le jeu de société consiste en un *jeu de devinettes* dites *par indices* avec un matériel constitué d'un plateau de jeu, de cartes (pioche) et de pions. Mère et enfant doivent, chacun à leur tour, faire deviner à l'autre, au moyen d'indices, l'item représenté à la fois sur la carte tirée dans la pioche et sur le plateau de jeu qu'ils ont devant eux.

Pour la *lecture d'un livre*, mère et enfant ont à disposition un livre sans texte³ racontant l'histoire d'un cochon qui part en vacances et à qui il arrive une série d'aventures. Ils sont invités à raconter l'histoire ensemble, comme ils ont l'habitude de le faire. Le temps n'est pas limité, le but étant de raconter toute l'histoire.

Pour le *jeu symbolique*, les dyades ont comme matériel une maison avec des personnages féminins et masculins, des animaux de la ferme et des objets (voitures, barrières, plots, etc.). Les participants sont invités à jouer ensemble en inventant une histoire. Ils ont à disposition 20-25 minutes pour jouer.

Au total, 3 types d'interactions par dyade ont été filmées et enregistrées en audio, ce qui correspond à 126 dialogues (environ 57 heures d'enregistrement) : 54 avec un enfant dysphasique et 72 avec un enfant typique.

2.3. Transcription et axes d'analyse

Les analyses effectuées se basent sur deux principes. D'une part, les conduites des mères et des enfants sont prises en compte (et pas seulement celles des enfants). D'autre part, les dialogues sont transcrits et analysés dans leur totalité.

Les données filmées ont tout d'abord été *transcrites* en tenant compte des aspects verbaux et non verbaux (pertinents pour l'activité en cours).

Pour cette communication, nous avons sélectionné quelques-uns des *axes d'analyses* de l'ensemble de la recherche⁴ qui donnent un aperçu du fonctionnement interactionnel général des dyades : la participation verbale des interactants, les modalités des tours de parole, les types d'interventions qu'ils produisent et les questions des mères. Pour plus de clarté, les détails de la méthodologie d'analyse de chaque axe et des exemples les illustrant sont donnés en introduction de chaque partie des résultats.

Dans un second temps, nous procédons à plusieurs types de comparaisons. D'une part les activités sont comparées entre elles, en référence à l'hypothèse selon laquelle les conduites

³ Goodall, J.S. (1989). « Ah, les belles vacances des petits cochons ! ». Paris, Gallimard.

⁴ Pour un aperçu plus général de la recherche et des résultats actuellement obtenus, le lecteur peut se référer au numéro 46 de la revue Langage & Pratiques de décembre 2010 (le numéro est disponible sur le site internet de l'Association Romande des Logopédistes Diplômés – www.arld.ch – qui édite cette revue).

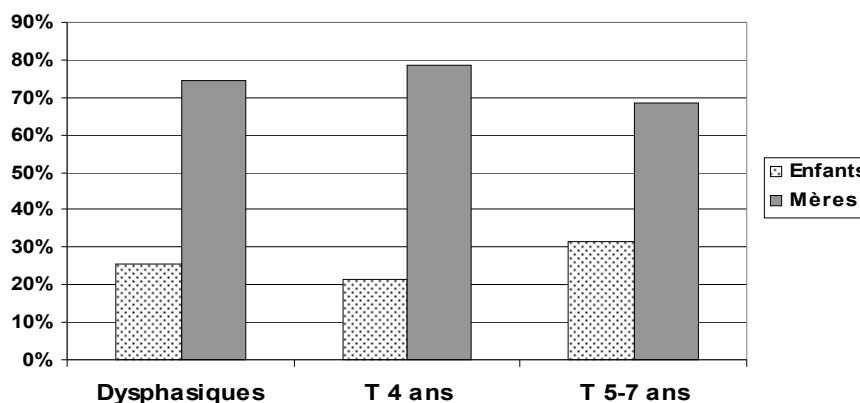
langagières des mères et des enfants varient en fonction des situations. D'autre part, afin de mieux cerner les éventuelles spécificités des conduites des dyades avec un enfant dysphasique, il est nécessaire d'effectuer plusieurs comparaisons en fonction de l'âge et du niveau linguistique. Ainsi, nous comparons les dyades avec un enfant typique vs dysphasique, les enfants typiques vs les enfants dysphasiques, les mères d'enfants typiques vs les mères d'enfants dysphasiques, les enfants de 4 ans vs de 5-7 ans pour les dyades typiques, les enfants typiques de 4 ans vs les enfants dysphasiques de 5-7 ans.

3. Résultats

3.1. Participation verbale

La participation verbale des interlocuteurs, calculée sur la base du nombre total de mots produits par les participants, correspond au pourcentage de mots de chacun sur la totalité du dialogue. Les pourcentages de la mère et de l'enfant sont complémentaires, dans la mesure où le dialogue entier correspond à 100%.

Les résultats, présentés dans le graphique 1, concernent l'ensemble de la population et les 3 sous-groupes, dans les 3 activités. Plusieurs constats peuvent être effectués.



Graphique 1 : pourcentages de participation verbale des mères et des enfants pour les dyades avec un enfant dysphasique de 5-7 ans (Dysphasiques), pour les dyades avec un enfant typique de 4 ans (T 4 ans) et pour les dyades avec un enfant typique de 5-7 ans (T 5-7 ans), activités confondues.

Il apparaît d'emblée que les mères parlent significativement plus que les enfants (72.9% et 27.1% respectivement; $p < .01$). Cette suprématie des mères se retrouve dans toutes les activités (différences NS entre les activités) et dans les différents sous-groupes, avec toutefois quelques différences d'un sous-groupe à l'autre. Ainsi, les mères des enfants T de 4 ans parlent significativement plus que les mères des enfants T de 5-7 ans ($p < .01$). Les mères des enfants D semblent parler davantage que les mères des enfants T de 5-7 ans, mais les différences ne sont pas significatives. Les différences entre les enfants sont complémentaires des différences entre les mères.

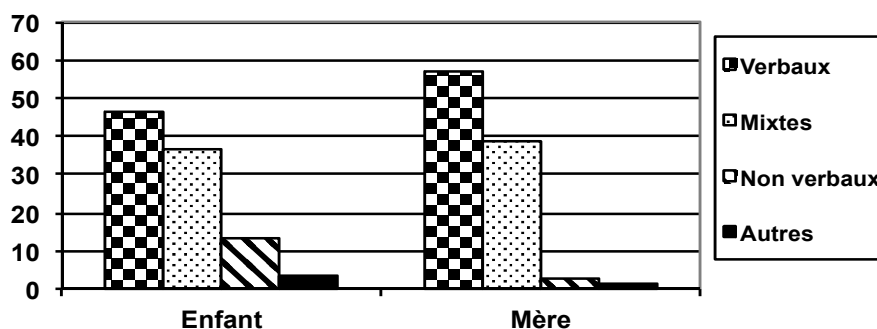
Cette mesure globale rend compte de la façon dont les participants contribuent à l'interaction. Mais les spécificités des conduites des mères et des enfants dans les diverses activités se manifestent dans les analyses suivantes.

3.2. Modalités des tours de parole

Dans les diverses activités proposées, les participants mobilisent différemment la multimodalité pour communiquer avec leur interlocuteur : en plus du langage oral, ils peuvent avoir recours à des gestes, des mimiques, des vocalisations et/ou des postures ayant une valeur communicative (signaux) ou faisant partie de l'activité. Ainsi, chaque tour de parole (TdP par la suite) peut se réaliser de façon uniquement verbale, uniquement non verbale, de façon mixte lorsque les locuteurs utilisent à la fois le verbal et le non verbal. Les types de modalités sont illustrés dans les exemples qui suivent.

- Verbal :
 - (1) Enfant - *euuh i: c'est rouge et pis les roues i sont [pleu].*
(Maé, 4;8 ans D, Devinette par indices)
- Mixte (combine verbal et non verbal)
 - (2) Enfant - *le soleil est derrière . = ((pointe vers le soleil))*
(Dany, 6;8 ans D, Devinette par indices)
- Non verbal (gestes, vocalisations, mimiques, postures)
 - (3) Enfant - *((mime l'oiseau qui vole))*
(Damien, 7;4 ans T, Devinette par indices)
- Autres : mouvements ostensifs non communicatifs (cf. conduite de l'enfant)
 - (4) Mère - *et là t'as vu ? il fait quoi là ? = ((pointage))*
Enfant - *((se balance sur sa chaise, 5 sec.))*
(Arthur, 7;4 ans D, Lecture)

Les résultats sont présentés dans le Graphique 2.



Graphique 2 : pourcentages de tours verbaux, mixtes, non verbaux et autres chez les enfants et les mères, âges et activités confondus.

De manière générale, la modalité non verbale est présente dans plus de 40% des TdP, si l'on prend en considération à la fois les TdP purement non verbaux et les TdP mixtes. Par ailleurs, des différences sont observées entre les mères et les enfants : les TdP purement verbaux sont plus fréquents chez les mères ($p < .01$) et les TdP purement non verbaux plus fréquents chez les enfants ($p < .01$). Enfin, si l'on approfondi ces premiers résultats, des différences apparaissent selon les activités, les groupes de la population et les âges. Nous les présentons tout d'abord pour les mères et ensuite pour les enfants.

Chez les *mères*, la part du *non verbal* (mixte et NV) varie en fonction des situations ($p < .01$). Les devinettes constituent une situation mobilisant essentiellement des conduites purement verbales ; le jeu symbolique implique plus de TdP mixtes et la lecture est intermédiaire entre les deux. Quant à la part du *verbal*, elle varie en fonction des groupes. Dans le jeu symbolique et la lecture, les mères des enfants dysphasiques tendent à produire plus de TdP purement verbaux que les mères des enfants T aussi bien de 4 ans que de 5-7 ans. A noter que les mères des enfants T de 4 ans sont celles qui utilisent le moins de TdP purement non verbaux dans ces deux activités.

On peut déduire de ces résultats plusieurs éléments. D'une part, les situations ont une influence sur les modalités de la communication des mères. D'autre part, les mères des enfants dysphasiques investissent davantage le verbal que les autres mères, de sorte que leur profil n'est pas comparable à celui des mères des enfants T de 4 ans, dont le niveau de développement du langage est relativement proche.

Chez les *enfants*, les conduites varient également selon les situations ($p < .01$). On relève un contraste entre le jeu symbolique, qui donne lieu à plus de TdP mixtes, et la devinette et la lecture qui se déroulent avec davantage de TdP verbaux. Par ailleurs, des variations apparaissent selon l'âge. Ainsi on n'observe pas de différence entre les enfants dysphasiques et typiques de même âge, alors que les enfants de 4 ans ont moins recours au purement verbal ($p < .01$).

Il ressort de ces résultats que les conduites des enfants sont moins contrastées que celles de leurs mères, et que les enfants dysphasiques sont aussi sensibles que les enfants typiques à la situation de communication.

3.3. Relation du non verbal au verbal

Nous avons vu dans la section précédente l'importance de la modalité non verbale dans les conduites des mères et des enfants. Pour approfondir l'usage de cette modalité, examinons les relations que le non verbal entretient avec le verbal à l'intérieur d'un TdP.

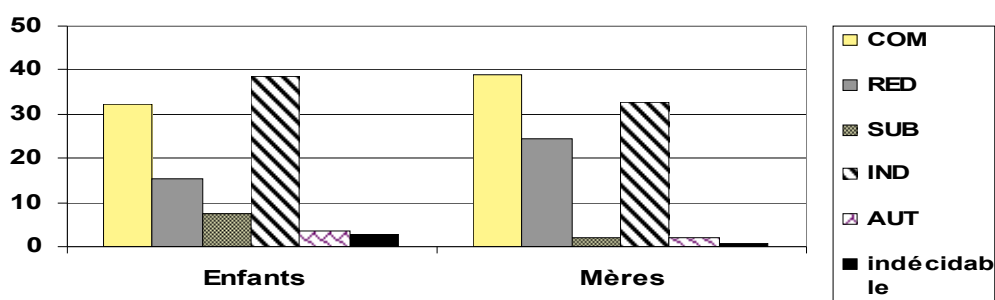
Comme le montre l'exemple (5), un TdP peut comprendre plusieurs interventions où se combinent le verbal et le non verbal : une intervention mixte (a), une non verbale (b) et une verbale (c).

- (5) Enfant - a) *et voilà ((pointe image)) lui i(l) joue très mal i(l) fait comme ça ((mime du piano)) hop donc (il) y a le pianiste qui va vite sur lui pour euh ((mime du coup de poing)) lui mettre un coup de poing un peu .*
b) *((tourne une page))*
c) *là i(l) court toujours vers lui* (Damien, 7;4 ans T, Lecture)

5 types de rôle du non verbal par rapport au verbal ont été dégagés.

- Complémentaire (COM) : le non verbal complète l'information fournie par le verbal ; dans l'exemple (6) le pointage vient compléter la signification du deictique *là*
 (6) Mère - *il demande quoi là aussi ? il veut faire quoi ? = ((pointe l'image du doigt))*
 (Mère d'Arthur, 7;4 D, Lecture)
- Redoublement ou redondance (RED) : le non verbal apporte la même signification que le verbal ; en redoublant le verbal, il devient redondant
 (7) Enfant - *((imite le bruit de l'oiseau qui vole ou du vent)) il vole = ((fait voler l'oiseau qu'il a dans les mains))*
 (Thierry, 7;5 D, Jeu symbolique)
- Substitution (SUB) : le non verbal se substitue au verbal, alors que ce dernier peut être attendu dans l'activité considérée
 (8) Enfant - *((serre le poing devant sa bouche et mime l'action de manger quelque chose))*
 (Arthur, 7;4 D, Devinette)
- Indépendance (IND) : le non verbal est indépendant du verbal et ne pourrait être remplacé par celui-ci ; il s'agit généralement d'actions liées aux différents jeux
 (9) Enfant - *est-ce que j'ai le droit de dire à maman que c'est :: ? à = ((saisit une carte dans la pioche sans la regarder))*
 (Damien, 7;4 T, Devinette)
- Autres (AUT) : le non verbal est codé comme autres quand un tour n'est constitué que d'éléments non verbaux non pertinents par rapport à l'activité en cours, tels que se retourner, regarde la pioche, regarde sa carte en cachette, gigote, etc.
- Indécidables (XXX) : lorsqu'une verbalisation d'un locuteur accompagnée d'un geste est inaudible, il n'est pas possible de caractériser la relation que le non verbal entretient avec le verbal.

Les résultats présentés dans le graphique 3 concernent l'ensemble des mères d'une part et des enfants d'autre part dans les 3 activités.



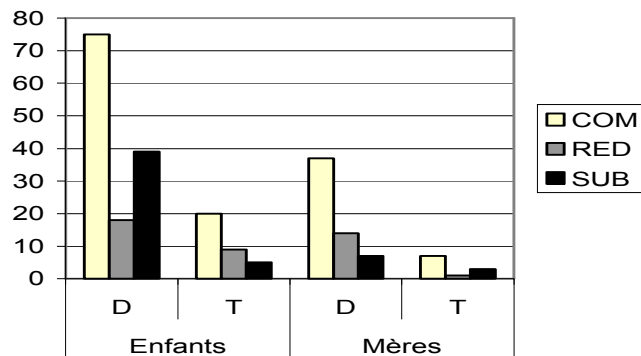
Graphique 3 : distribution en pourcentages des différents rôles du non verbal par rapport au verbal chez l'ensemble des mères et des enfants, activités confondues.

Les résultats montrent à la fois des similarités et des différences entre les mères et les enfants. D'une part, on constate une dominance de la *complémentarité* et de *l'indépendance* par rapport aux autres rôles chez les mères et les enfants. Mais les enfants privilégient les gestes

indépendants, c'est-à-dire qu'ils effectuent des gestes inhérents à l'activité en cours sans les accompagner de verbalisations, tandis que les mères favorisent la complémentarité entre le verbal et le non verbal ; autrement dit, elles accompagnent souvent leurs verbalisations de gestes complémentaires. Par ailleurs, elles *redoublent* davantage leurs verbalisations par des gestes que ne le font les enfants. Ces derniers, par contre, présentent plus de *substitutions* que leurs mères ; autrement dit, ils effectuent parfois des gestes en lieu et place de verbalisations, ce que ne font que très rarement les mères.

Afin d'approfondir ces relations entre verbal et non verbal, nous les illustrons en examinant de manière plus détaillée ce qui se passe dans l'activité de devinettes par indices. Cette activité étant essentiellement verbale, il est intéressant d'analyser les conduites des enfants et des mères, en regard notamment de ce que l'on sait sur l'usage du non verbal chez les enfants dysphasiques (cf. Introduction ; voir aussi de Weck & al., 2010).

Pour cela, nous n'avons retenu que les dyades avec des enfants dysphasiques et typiques de 5-7 ans. Les résultats du rôle du non verbal dans l'activité de devinettes par indices sont présentés dans le graphique 4.



Graphique 4 : nombres de complémentarité (COM), de redondances (RED) et de substitutions (SUB) du non verbal par rapport au verbal chez les mères et les enfants dysphasiques et typiques de 5-7 ans, dans l'activité de devinettes par indices.

La lecture du graphique 4 permet plusieurs observations. D'une part, les enfants D et leurs mères ont davantage recours au non verbal que les enfants T et leurs mères. D'autre part, chez tous les participants, mêmes chez ceux qui utilisent peu le non verbal, la complémentarité domine, ce qui confirme son rôle fondamental par rapport au codage verbal. En l'occurrence, dans l'activité de devinettes, le non verbal apparaît comme un complément fréquent des déictiques, soit pour préciser une localisation sur le plateau (cf. supra exemple 6), soit pour l'illustrer comme dans l'exemple (10).

(10) Enfant - *on: met on en met beaucoup beaucoup à l'époque / euh comme ça = ((fait un geste vertical avec le bras)) pour dire ça c'est notre ((fait un geste de la main paume vers le haut))*
(Guillaume, 6 ans T, item drapeau)

On relève aussi un contraste entre les mères et les enfants D. Chez certains enfants, la substitution est très fréquente, apparaissant comme une stratégie palliative pour accomplir la tâche de devinettes, alors que chez les mères le redoublement est plus fréquent ; cette redondance peut avoir une fonction d'étayage afin de permettre aux enfants de comprendre au mieux ce qu'elles lui disent. Cette conduite contraste avec celles des mères des enfants T de même âge qui n'utilisent pas le non verbal pour redoubler leurs énoncés.

3.4. Interventions verbales

L'analyse des interventions verbales permet de caractériser d'un point de vue fonctionnel la production des mères et des enfants. 6 types d'interventions verbales ont été distingués:

➤ **assertions**

(11) Enfant - *un / un truc qui commence par [r]; = ((cache la carte derrière son dos))*
(Marc, 4;9 ans T, devinette)

➤ **questions**

(12) Mère - *pis qui c'est qui {guigne} derrière l'arbre ?*
(mère Elouan, 4;4 ans T, lecture)

➤ **réponses**

(13) Enfant - *euuh: un lapin .*
(Elouan, 4;4 ans T, lecture)

➤ **ordres**

(14) Mère - *alors toi tu dois me donner des indices ; et pis tu ferais bien de me donner un bon indice parce que ça te ferait avancer de deux cases petit gars ;*
(mère Sacha, 4;11 ans T, devinette)

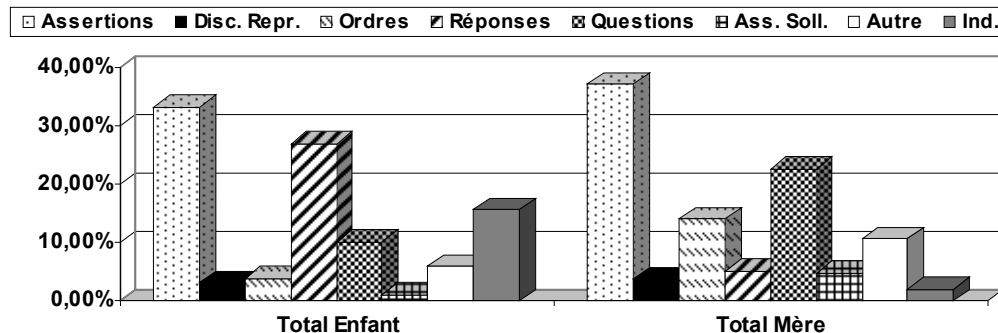
➤ **assertions sollicitantes**

(15) Enfant - *c'est rigolo . hein ?*
(Jean, 4;9 ans D, jeu symbolique)

➤ **discours représenté**

(16) Mère - *et i(l) dit ((en mettant le ton)) « arrêtez ; arrêtez; » * = ((fait stop de sa main))*
(mère Erwan, 6;3 ans D, lecture)

Les résultats présentés dans le graphique 5 concernent l'ensemble des enfants et leurs mères dans les 3 activités.



Graphique 5 : distribution en pourcentages des différents types d'interventions produites par les enfants et leurs mères, sous-groupes de la population et activités confondus.

Plusieurs constats se dégagent des résultats. Tout d'abord, relevons que les assertions, produites autant par les mères que par les enfants, constituent les interventions les plus fréquentes dans toutes les activités. Par contre, les autres types d'interventions varient en fonction de plusieurs facteurs. D'une part, du point de vue du *locuteur* ($p < .01$), on relève que les mères produisent significativement plus de questions, d'assertions sollicitantes et d'ordres que les enfants. Ceux-ci, comme attendu, produisent significativement plus de réponses que leurs mères, corollaires des questions de ces dernières.

D'autre part, on observe des variations en fonction des *activités* ($p < .01$). Ainsi, les *ordres* sont davantage donnés dans *le jeu de devinettes* et par les *mères*, comme l'illustrent les exemples 17 à 19.

(17) *t'oses pas montrer sur le jeu chouchou .*

(18) *tu peux avancer de deux .*

(19) *ben regarde c(e) qu'(il) y a sur l'IMAGE ;*

(Natacha, 6;1 ans D, devinette)

Ces ordres permettent de guider l'enfant dans la réalisation de la tâche lorsqu'il doit faire deviner un item à sa mère (17 et 18) ou lorsqu'il doit lui-même deviner l'item (19).

Le *discours représenté* est produit par les mères et les enfants, surtout dans le *jeu symbolique*, un peu dans la *lecture* et est absent du jeu de devinettes. Quant aux *questions*, elles sont davantage posées dans la *lecture* par les *mères*, ce qui leur permet de faire participer l'enfant à la production du récit. Les *enfants* en posent davantage dans le jeu de *devinettes* comme dans (20) et (21).

(20) *c'est que c(e) peut être quoi ? ((regarde le jeu)*

(21) *j(e) peux avancer (de) combien ?*

(Natacha, D 6;1 ans, devinette)

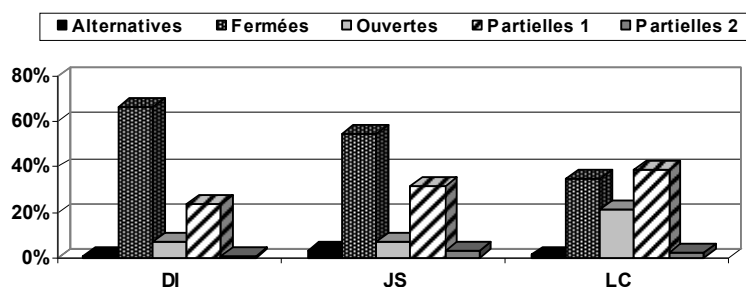
Ces questions sont souvent produites lorsque les enfants ne trouvent pas facilement la solution ou ne se rappellent plus les règles du jeu.

Enfin, la fréquence de certains types d'interventions varie en fonction des *groupes d'enfants*, aussi bien chez les enfants ($p < .01$) que chez les mères ($p < .01$). Du côté des enfants, ce sont les typiques de 5-7 ans qui posent le plus de questions à leurs mères, ceux de 4 ans qui utilisent le plus le discours représenté dans le jeu symbolique. Les assertions sont produites davantage par les enfants de 5-7 ans (typiques et dysphasiques) que par les enfants de 4 ans. Quant aux mères, elles adressent davantage d'*ordres* aux enfants T de 4 ans qu'aux T et D de 5-7 ans ($p < .01$). On constate donc que les mères des enfants D ne sont pas plus directives que les mères des enfants T de même âge chronologique. Les mères posent plus souvent des *questions* aux enfants D qu'aux enfants T de même âge chronologique ($p < .01$), ce qui peut être considéré comme une tendance à soutenir l'élaboration verbale des enfants D.

3.5. Questions des mères

Les questions étant nombreuses dans nos données, et étant reconnues plus généralement comme une stratégie d'étayage fréquente de la part des mères dans tous les travaux sur l'acquisition du langage normale et pathologique, il est apparu pertinent d'analyser les types de questions que posent les mères aux différents enfants et dans les différentes activités.

Au total, 5 catégories sont distinguées : les questions alternatives (*veux-tu du café ou du thé ?*), fermées (réponse en *oui, non*), ouvertes, partielles 1 (en *qui, quoi, que*, etc. et les ébauches) et partielles 2 (en *comment* et *pourquoi*). Des illustrations plus détaillées en sont données dans les exemples 22 à 27. Le graphique 6 rassemble les résultats pour chaque activité.



Graphique 6 : distribution en pourcentages des types de questions posées par les mères selon les activités, groupes confondus.

L'ordre décroissant de fréquence des types de questions est le suivant : questions fermées > partielles 1 > ouvertes. Cet ordre ne varie pas en fonction des groupes d'enfants, mais en fonction des activités ($p < .01$). En effet, les questions *fermées* sont majoritaires dans les *devinettes*, ce qui est illustré dans (22) et (23).

(22) *ah tu m'as déjà avancé?* = ((fait chuter le pion jaune avec son doigt))
(mère Sacha, 4;11 ans T, devinettes)

(23) *tu sais ce que c'est?*
(mère Nathan, 3;7 ans T, devinettes)

Le jeu symbolique se caractérise aussi par une prédominance de questions fermées, comme dans les extraits (24) à (26) tirés du même dialogue.

(24) Mère : *tu les mets où les lits Arthur ?* = ((prend un lit)).
Enfant : ((réfléchit, 2 sec.))
Mère : *on met où?*
Enfant : *le lit ::*
Mère : ***on met là ? dans la chambre ?*** = ((pose le lit dans la première pièce en haut de la maison))

(25) Mère : *ça c'est quoi là Arthur ?* = ((prend une armoire))
Enfant : ((tout doucement)) [teyamwa] * = ((prend l'armoire))
Mère : ***c'est une armoire ?***
Enfant : [ja] là. = ((range l'armoire dans la première pièce du haut))

(26) Enfant : *le papa* = ((prend le GPM⁵ et le met dans la voiture))
Mère : *regarde; tu prends le papa ?*
Enfant : ((continue de jouer))
Mère : ***et la maman elle regarde la télé ? elle monte pas dans la voiture la maman?***
(Arthur, 7;4 ans D, jeu symbolique)

Ces questions fermées (en caractères gras) correspondent souvent à des demandes d'approbation (24 et 26) ou de confirmation (25) pour se mettre d'accord à propos de la mise en place du matériel (24 et 25) et du scénario à élaborer (26).

⁵ GPM : Grand Personnage Masculin ; ce type d'abréviation neutre est utilisé afin de ne pas interpréter trop rapidement la fonction des personnages dans le jeu.

Les *questions ouvertes* et *partielles I* sont surtout posées dans la *lecture*, ce qui est illustré dans l'extrait (27).

- (27) Mère : *tu vois . i fait quoi là ?* = ((pointe le cochon)) (Q. ouverte)
Enfant : {xxx} (i)l a chau :d !
Mère : *il a chaud ?*
Enfant : *ouais .* ((regarde la caméra))
Mère : ((chuchote)) *pis c'est quoi tout ça* ?* = ((pointe les mouches)) qui vient le
(Q. partielle I)
(Gregory, 4;11 ans D, lecture)

Ces questions permettent à la mère de faire avancer le récit tout en favorisant la participation de l'enfant à la co-construction.

4. Pour conclure

Si on devait synthétiser les résultats que nous avons présentés (comme d'ailleurs ceux que nous avons déjà publiés, voir de Weck & al., 2010 ; Salazar Orvig & al, 2007 ; Salazar Orvig & de Weck, 2008 ; ainsi que le no 46 de la revue *Langages & Pratiques*), on pourrait dire que le panorama s'avère plus complexe que celui qui se dégage de la littérature. En effet, même si certaines spécificités apparaissent, leurs conduites ne se différencient pas toujours de celles des dyades avec un enfant typique du même âge ou plus jeune.

En introduction, nous nous sommes posé deux questions. La première cherche à savoir si les interactions impliquant des enfants ayant des troubles structuraux présentent des spécificités comparativement à celles impliquant des enfants typiques. Les résultats ne nous permettent pas répondre de façon simple à cette question.

Pour certaines "mesures" les enfants D se situent entre les enfants T de même âge et les enfants T de 4 ans. Par exemple, si l'on pense à la place occupée dans l'espace discursif, on observe que les enfants D parlent moins que leurs pairs de même âge mais davantage que les enfants typiques de 4 ans, et inversement pour les mères. Pour d'autres dimensions, les enfants D se comportent comme les enfants T (place globale du non verbal dans la communication) ou présentent des caractéristiques spécifiques (type de relation entre le non verbal et le verbal). En tous les cas, il n'y a pas un profil homogène qui permettrait de caractériser les enfants D en contraste avec les autres.

D'un autre côté les mères présentent à la fois des aspects communs et des spécificités. On pourrait dire qu'en tant que mères elles vont davantage parler que leurs enfants, avoir moins recours au non verbal pur, mobiliser le non verbal comme complément du verbal, poser plus de questions et donner plus d'ordres

Dans ce contexte, on peut relever que les mères des enfants dysphasiques manifestent des conduites qui peuvent être interprétées comme une manifestation de leur activité étayante : ainsi les gestes des mères des enfants D redoublent plus souvent le verbal, facilitant ainsi la compréhension de leurs enfants ; de même elles leur posent plus de questions, soutenant par ce biais leur élaboration verbale. En revanche, elles ne s'avèrent pas plus directives que les mères des enfants T. Surtout, leurs conduites contrastent avec celles des mères des enfants de 4 ans qui parlent significativement plus que celles des deux autres groupes et donnent plus d'ordres à leurs enfants.

La deuxième question concerne les variations des productions langagières d'une situation à l'autre. Si on en observe, sont-elles identiques dans les interactions avec des enfants

dysphasiques et typiques ? La réponse est cette fois positive. En effet, les enfants et leurs mères se comportent différemment d'une situation à l'autre. Et les enfants dysphasiques présentent de ce point de vue à la fois une compétence pragmatique certaine et une adaptabilité aux situations: ils sont sensibles aux différences de situation et mobilisent, dans chaque cas, des ressources différentes. C'est le cas pour le recours aux gestes, mais aussi pour les caractéristiques verbales de leurs interventions. En ce qui concerne les mères, l'étude sur les questions montre jusqu'à quel point les types d'énoncés sont induits par la situation de communication.

Dès lors, les énoncés des enfants ou de leurs mères ne sauraient être considérés de façon isolée. Ils n'ont de propriétés ou de caractéristiques que dans le contexte analysé. Si cela est vrai pour les activités ludiques que nous avons fait varier dans le but de tester ces effets, il n'en est pas moins vrai pour les situations sur lesquelles on ne pose généralement pas ces questions. Les résultats controversés observés dans la littérature devraient, en particulier, être re-examinés sous cet éclairage.

Cette étude, dont nous ne pouvons présenter ici que des résultats provisoires, doit également se pencher sur la question des profils individuels. Peut-on en effet dégager des styles d'enfants, de mères, des styles de dyades que l'on retrouverait dans les différentes populations, avec peut-être des "clusters" plus importants dans certaines ? Qu'est-ce qui se répète d'une situation à l'autre pour chaque enfant, pour chaque dyade ? Cette répétition est-elle en décalage avec les variations induites par la situation ou au contraire montre-t-elle la façon dont les individus s'inscrivent dans du pré-cadré ? Qu'est-ce qui varie d'une situation à l'autre ? Ces variations montrent-elles une inadaptation à la situation ou au contraire des compétences pragmatiques certaines ? Ce sont des pistes qu'un travail ultérieur doit venir compléter.

Quant aux implications cliniques de tels résultats, elles sont plurielles. D'une part, partant du constat que les orthophonistes commencent à prendre en considération les interactions des enfants qui consultent, et en particulier les interactions mère-enfant, la façon dont nous analysons les interactions dans cette recherche peut constituer autant de critères pertinents pour le bilan de langage (voir de Weck & Marro, 2010, pour une synthèse des critères d'analyse). D'autre part, nos résultats, et en particulier ceux relatifs aux variations des conduites en fonction des activités, doivent inviter le clinicien à un ré-examen de ses modes de faire. En effet, si un énoncé, un type d'intervention, une modalité de communication, etc., varient en fonction de l'activité, de l'interlocuteur, comment s'en tenir uniquement à un testing au moyen d'épreuves standardisées ? Enfin, nos résultats, comme on vient de le dire, mettent en évidence des ressources, des potentialités chez les enfants dysphasiques, malgré leurs troubles structuraux. Analyser les interactions permet alors d'affiner le diagnostic par l'observation de la façon dont ils s'y manifestent, mais également de la façon dont les mères contribuent au succès de l'interaction. Dans ce sens, au-delà du diagnostic, il s'agit d'une base de remédiation pour le clinicien qui va chercher à développer les ressources interactionnelles des enfants et de leurs mères.

5. Bibliographie

- Bishop, D.V.M., Chan, J., Hartley, J., Weir, F. (1998). When a nod is as good as a word : Form-function relationships between questions and their responses. *Applied Psycholinguistics*, 19, 415-432. doi: 10.1017/S0142716400010249
- Bishop, D.V.M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: evidence of disproportionate pragmatic

- difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*, 12(2), 177-199. doi: 10.1017/S0954579400002042
- Blake, J., Myszczyzyn, D., Jokel, A., Bebiroglu, N. (2008). Gestures accompanying speech in specifically language-impaired children and their timing with speech. *First Language*, 28(2), 237-253. doi: 10.1177/0142723707087583
- Botting, N., Riches, N., Gaynor, M., Morgan, G. (2010). Gesture production and comprehension in children with specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 51-69. PMID: 20306625
- Chevrie-Muller, C., Plaza, M. (2001). *N-EEL : Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage*. Paris : ECPA.
- Conti-Ramsden, G. (1994). Language interaction with atypical language learners. In C. Gallaway, B. Richards (Eds.), *Input and Interaction in Language Acquisition* (pp. 183-196). Cambridge : CUP.
- De Weck, G. (2010). Interactions adulte-enfant et troubles du développement du langage : bilan des recherches et questions ouvertes. In : J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol, A. Bert-Erboul (Eds.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 151-170). Paris : l'Harmattan.
- De Weck, G., Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Paris : Masson.
- De Weck, G., Rosat, M.C. (2003). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Paris : Masson.
- De Weck, G., Salazar Orvig, A., Corlateanu, C., Da Silva, C., Rezzonico, S., Bignasca T. (2010). Interactions mère-enfant typique et dysphasique : comment utiliser les gestes pour formuler une devinette ? *Lidil*, 42, 159-180. Consulté le 10 mai 2011 : article intégral mis en ligne le 31 mai 2012 sur <http://lidil.revues.org/index3084.html>.
- Evans, J.A., Alibali, M.W., McNeill, N.M. (2001). Divergence of verbal expression and embodied knowledge : evidence from speech and gesture in children with specific language impairment. *Language and Cognitive Processes*, 16, 309-331. Consulté le 10 mai 2011 de : <http://slhs.sdsu.edu/publications/evans630.pdf>
- Gérard, C.L. (1991). *L'enfant dysphasique*. Paris: Editions Universitaires.
- Hadley, P.A., Rice, M.L. (1991). Conversational responsiveness of speech- and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1308-1317. Consulté le 10 mai 2011 de : <http://www2.ku.edu/~cldp/MabelRice/articles/Hadley%20Rice%20Conversational%20Responsiveness.pdf>
- Hupet, M. (1996). Troubles de la compétence pragmatique: troubles spécifiques ou dérivés?. In G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 89-112). Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- McTear, M.F., Conti-Ramsden, G. (1996). Facteurs pragmatiques et apprentissage du langage. In G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (pp.113-144). Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Mermoud, L., De Weck, G. (1992). Etude clinique de la mimogestualité d'un enfant dysphasique. *Glossa*, 32, 44-49.
- Nelson, K.E., Welsh, J., Camarata, S.M., Butkovsky, L., Camarata, M. (1995). Available input for language-impaired children and younger children of matched language levels. *First Language*, 15(43), 1-17.
- Piérart, B., Leclercq, A. (2005). Le langage modulé des mères d'enfant dysphasique. *Actes du 8^{ème} colloque d'orthophonie-logopédie : TRANEL*, 42, 33-51. Consulté le 10 mai 2011 de : http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,13,tranel_n_42_2005.pdf

- Proctor-Williams, K., Fey, M.E. (2007). Recast density and acquisition of novel irregular past tense verbs. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1029-1047.
- Rapin, I., Allen, D.A. (1983). Developmental language disorders: nosologic considerations. In U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling* (pp. 155-184). New York: Academic Press.
- Rapin, I., Allen, D.A. (1996). Troubles du développement du langage : considérations nosologiques. In : G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 23-59). Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Salazar Orvig, A. (2003). L'inscription dialogique du jeune enfant : évolution, diversité et hétérogénéité. *Actes du 7^{ème} colloque d'orthophonie-logopédie : TRANEL*, 38-39, 7-24. Consulté le 10 mai 2011 de : http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,13,tranel_n_38-39_2002.pdf
- Salazar Orvig, A. (2008). La notion de déplacement dans une approche dialogique du dialogue. In: R. Delamotte-Legrand, C. Hudelot, A. Salazar Orvig (Eds.), *Dialogues, mouvements discursifs, significations* (pp.17-29). Paris: Proximités E.M.E.
- Salazar Orvig, A., De Weck, G. (2008). Profils dialogiques de dyades mère-enfant avec et sans troubles du langage. *Actes du 10^{ème} colloque de logopédie TRANEL*, 49, 45-67. Consulté le 10 mai 2011 de : http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,13,tranel_n_49_2008.pdf
- Salazar Orvig, A., De Weck, G., Basselier, M., Henry, A. (2007). Dialogue entre enfants dysphasiques et leur mère : analyse des processus d'ajustement. *Rééducation Orthophonique*, 230, 25-52.
- Vigil, D., Hodges, J., Klee, T. (2005). Quantity and quality of parental language input to late talking toddlers during play. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 107-122. doi: 10.1191/0265659005ct284oa
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.