

Les interactions logopédiste-enfant comme lieu d'apprentissage de capacités langagières. *L'exemple des séquences potentiellement acquisitionnelles*

Mireille Rodi*

UR Didactique des Langues, HEP Fribourg (Suisse)

Résumé. Notre étude est issue d'une perspective interactionniste de l'acquisition des compétences langagières (Vygotski, 1934 ; Bruner, 1983, 1987 ; Dolz, Pasquier, & Bronckart, 1993 ; Py, 1996 ; Bange, 1992). Elle souligne une dynamique interactionnelle ayant lieu dans interaction asymétrique à savoir : un locuteur dit novice, peut réutiliser les matériaux linguistiques produits par son interlocuteur, dit expert, en les intégrant à son propre système. Un apprentissage peut se réaliser par un processus dialectique, dominé par un fonctionnement de reprises alternées : on parle de *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA : de Pietro, Matthey, & Py, 1989). Nous nous intéresserons ici à la manière dont un enfant avec troubles spécifiques du développement du langage (tsdl) peut ainsi tirer bénéfice d'une interaction avec un adulte spécialiste dans le domaine de la pathologie du langage¹. Plus précisément, notre questionnement concerne comment l'enfant parvient à se saisir d'offres acquisitionnelles et les stratégies du logopédiste pour lui permettre de se les approprier.

Abstract. *Speech therapist-child verbal interactions to learn language skills. The example of potentially acquisition sequences.* Our study is focused on acquiring language through interaction (Vygotski, 1934 ; Bruner, 1983, 1987 ; Dolz, Pasquier, & Bronckart, 1993 ; Py, 1996 ; Bange, 1992). She shows that, in an asymmetric interaction, a so-called novice, can use the linguistic materials produced by his interlocutor, the expert, by integrating them into his own system. A learning process can be realized, dominated by a dynamic alternation so called *potential acquisition sequences* (SPA, de Pietro *et al.*, 1989). We explain how children with specific language impairment (SLI) can benefit

*Corresponding author : rodim@eduf.fr

from an interaction with a speech therapist. More precisely, we show how a child with SLI manages to grasp the opportunities for acquisition and the strategies used by the speech therapist to give the child opportunities to grasp.

Introduction

La perspective interactionniste de l'acquisition du langage considère l'interaction adulte – enfant comme un lieu d'apprentissage de capacités langagières. Notre recherche répond aux questions suivantes : comment un enfant présentant des troubles spécifiques de l'acquisition du langage, en interaction avec un logopédiste, parvient-il à s'approprier des capacités linguistico-discursives ? Quelles stratégies sont activées pour que l'enfant puisse se saisir (Wong & Simard, 2001) des offres possibles d'acquisition (Clark & Chouinard, 2003)? Dans le contexte d'une intervention logopédique, l'interaction implique l'existence d'un contrat qui engage l'adulte dans un rôle d'étayage des productions verbales, offrant à l'enfant la possibilité d'actualiser des moyens linguistiques et de communication plus efficaces. De son côté, l'enfant tente de s'approprier les propositions de son interlocuteur. Cette situation est propice à l'actualisation d'échanges de type *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA ; de Pietro & al., 1989) qui engagent les interlocuteurs dans une démarche d'acquisition/apprentissage sur le plan langagier. C'est ce processus que nous mettrons en évidence en analysant des données issues d'interactions impliquant des enfants avec troubles de l'acquisition du langage oral. Ces interactions sont basées sur une triple asymétrie, à la fois d'âges, de statuts et de capacités langagières.

	Triple asymétrie	
Age	Enfant	Adulte
Statut	Patient	Thérapeute
Capacités langagières	En voie d'acquisition Trouble spécifique du langage	Acquises x

Tableau 1. Triple asymétrie dans les interactions logopédiste - enfant

Cette triple asymétrie constitue une spécificité de cette interaction, en comparaison avec les interactions en langue seconde étudiées dans les recherches initiales concernant les SPA. Après avoir caractérisé l'interaction logopédique en tant que lieu d'acquisition de compétences langagières soumis à un contrat entre le logopédiste et le patient, nous approcherons une définition des SPA, telles qu'elles ont été décrites dans les études initiales (de Pietro & al., 1989). Nous exposerons ensuite notre cadre méthodologique et subséquentement les résultats caractéristiques de notre étude.

1 Cadre théorique

1.1. L'interaction logopédique comme lieu d'acquisition : un contrat implicite entre expert et apprenant.

Dans une perspective interactionniste (Vygotski, 1934/1997), certaines recherches concernant les situations de communication dites exolingues² se sont centrées sur la dynamique de construction d'un nouveau savoir-faire langagier au sein d'une interaction entre un locuteur désigné comme expert et un autre décrit comme novice. Bien que qualitativement différentes (voir tableau 1), les interactions logopédiques s'orientent vers une finalité comparable : la co-construction de compétences langagières d'un locuteur apprenant dans une interaction asymétrique. Les interlocuteurs de cette dyade vont mettre à profit leur répertoire linguistique et activer différentes opérations pour communiquer. L'actualisation de compétences métalangagières est alors déterminante pour l'ajustement des discours et le travail de reconstruction du sens. À cet effet, l'enfant doit se baser sur un ensemble circonscrit de marques connues (ou qu'il croit reconnaître) et qu'il repère dans la chaîne sonore. Les processus de production et d'intercompréhension s'effectuent donc sur des mots potentiellement et/ou partiellement connus. Le locuteur apprenant doit alors mettre en œuvre toute une palette de moyens verbaux et non verbaux pour pallier à cet état de fait. Quant au logopédiste, il adapte ses productions langagières de manière à garantir une intelligibilité suffisante de son discours et donner la possibilité à son partenaire de s'exprimer. Il tente, dans un processus continu, d'évaluer le niveau de compétences de ce dernier pour élaborer des productions langagières appropriées. En conséquence, il vise une définition de sa zone proximale (Vygotski, 1934/1997) pour modifier, adapter sa version élaborée de la langue et rendre possible l'interaction. En manifestant au cours de l'interaction sa compréhension ou non compréhension, il fait valoir certains critères normatifs qui véhiculent une représentation de la langue (Py, 2000). Cette norme, construite au cours des interactions successives, permet à l'enfant de s'orienter et d'évoluer dans ses apprentissages. Pour tenter de réduire l'asymétrie du dialogue résidant notamment dans l'inégalité de la maîtrise des compétences linguistiques, le logopédiste vise en fait deux objectifs majeurs :

- *Se faire comprendre*, par des mises en relief prosodiques de termes-clés, des simplifications des constructions grammaticales, un poids particulier donné au lexique, des stratégies de type reprises (Hassink & Leonard, 2010 ; Hoodin, 2011). Ces comportements de type langage modulé (Moreau & Richelle, 1997) ont été décrits comme des « *ajustements intuitifs* » (Hancock & Kaiser, 2006, p. 205) du logopédiste pour faciliter l'intercompréhension.
- Donner à l'enfant *les moyens de se faire comprendre* grâce à des moyens tels que la substitution d'une question ouverte à une question fermée, les reprises avec expansion (Clark & Chouinard, 2003), des demandes de confirmation ou de clarification, des amorces (phonologiques ou sémantiques) (Rodi, 2013).

L'interaction logopédique, dans sa spécificité, implique un accordage sur une définition commune des éléments contextuels. Les interlocuteurs vont fournir des indices liés à la construction conjointe du sens qu'ils donnent à ce contexte, leurs représentations de la norme langagière, les relations entre corrections et efficacité communicative. Dans cette dynamique, une centration s'opère alternativement sur la

forme des messages ou la manière de les formuler, ce qui peut être décrit en termes de bifocalisation (Bange, 1992). Ainsi, lorsque le logopédiste propose à l'enfant une forme (phonologique, syntaxique, lexicale) différente de celle que ce dernier vient de produire, il se focalise sur le code. Il est alors possible d'observer des activités de régulation telles que des corrections ou des processus de reprises. Lorsque le logopédiste fournit au novice une forme qui lui manque pour parvenir à s'exprimer, il se centre sur la continuité du processus communicatif. Ce processus de bifocalisation est caractéristique des activités d'enseignement/apprentissage, créant une forme de tension acquisitionnelle (Py, 2000). Dans ce cas, il est décrit comme un contrat didactique établi dans le contexte de la conversation (de Pietro & al., 1989; Matthey, 2005). Le contrat didactique est décrit comme un ensemble « *de savoirs, de représentations et d'attentes sur l'adéquation des comportements interactionnels dans un groupe culturel* » (Cambra Giné, 2003, p. 83). Outre le fait de réunir des interlocuteurs dont les compétences langagières sont asymétriques, il constitue une « *convention (explicite ou non) autorisant l'hétérocorrection sans mise en danger de la face de celui à qui elle est adressée* » (Py, 1997, p.141). En cela, il est susceptible de favoriser les acquisitions. Il est souvent mis en place de manière implicite par les interlocuteurs, au travers de signes interprétés comme significatifs pour eux (Degache, 2006). Ainsi, au sein des interactions logopédiques, les erreurs produites par le patient, les obstacles communicationnels rencontrés, peuvent être considérées comme des marques de son activité linguistique. L'enfant doit effectuer un travail d'auto-régularisation afin d'activer des capacités langagières en sélectionnant certaines données. Cette activité est source de contradictions à la fois internes (hypothèses contradictoires liées à sa propre organisation linguistique) et externes (inadéquations entre son organisation et la proposition qui lui est faite). Ces contradictions constituent des aspects dynamiques à la source des processus d'acquisition/apprentissage et apparaissent sous forme de tâtonnement linguistique, d'auto-reprise auto initiée par le locuteur. Ainsi, dès les premières séances, un contrat implicite se tisse entre les deux interlocuteurs, contrat que nous qualifions de *pédago-thérapeutique*, de manière à caractériser le contexte acquisitionnel spécifique de cette interaction dyadique soutenue par une alliance thérapeutique (de Roten, 2011). L'enfant est susceptible de développer certaines activités conversationnelles pour améliorer ses performances à la fois d'expression et de compréhension, étant certain de pouvoir compter sur les propositions du logopédiste. Parmi ces propositions, les reprises permettent d'ajuster les déviations résultant de l'usage de formes linguistiques différentes du langage conventionnel. Ces phénomènes se réalisent notamment sous forme d'échanges ternaires avec l'adulte, tels que les SPA que nous évoquons ici.

1.2. Les séquences potentiellement acquisitionnelles

Au sein des SPA (de Pietro & al., 1989), impliquant une asymétrie des compétences langagières de la dyade, le locuteur « apprenant » peut tirer parti des interventions verbales de son interlocuteur pour construire, reconstruire, ses propres productions langagières (Py, 1996). Il extrait de son contexte un élément (un *signe en mention*, *ibid.*) en le simplifiant parfois, pour en faire un usage autonome et recontextualisé (un *signe en usage*, *ibid.*). C'est ce va-et-vient entre *usage* et *mention* qui révèle un processus potentiel d'apprentissage. Par un mouvement d'autostructuration de ses énoncés, l'apprenant est agent dans le processus d'acquisition. Par un mouvement

d'hétérostructuration, l'expert va mettre en œuvre des interventions visant à étayer, orienter, corriger, les productions de son partenaire (Py, 1990). Un troisième mouvement « *de double interprétation* » (de Pietro & al., 1989, p.101) oriente d'une part les interventions d'hétérostructuration, d'autre part, l'éventuelle prise en charge par l'apprenant.

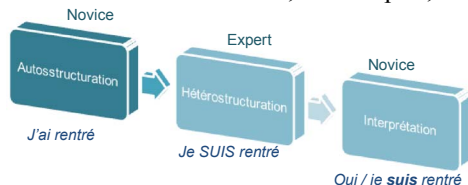


Fig. 1. Un exemple de séquence potentiellement acquisitionnelle

Ce processus potentiel d'apprentissage a lieu grâce à la collaboration entre les partenaires de l'interaction qui, d'une certaine manière, se répartissent les tâches à réaliser en fonction de leurs compétences propres (de Pietro & al., 1989; Matthey, 2005). Par ailleurs ces séquences supposent une bifocalisation (Bange, 1992) sur la forme et sur le contenu. Dans ce sens, soit l'intercompréhension est affectée (lors de pannes conversationnelles, de Weck & Marro 2010) et les interlocuteurs s'engagent dans des échanges réparateurs (Goffman, 1973), soit les interactants se placent volontairement dans un processus d'acquisition/apprentissage centré sur la forme. Ces recherches ont mis en évidence des appropriations surtout au niveau lexical (de Pietro & al., 1989), les mots étant les unités les plus accessibles pour communiquer. C'est fréquemment la production d'un mot incertain de l'apprenant qui provoque une intervention de l'interlocuteur en vue d'optimiser l'intercompréhension. Néanmoins, lors d'interactions exolingues, la syntaxe peut également représenter un cadre favorable aux SPA (Jeanneret & Py, 2002), comme dans l'exemple ci-dessus (Figure 1). Par la médiation d'un problème de formulation, un processus visant une potentielle acquisition peut avoir lieu. C'est en cela que ce concept nous semble central pour guider notre observation des interactions logopédiste – enfant et déceler en quoi elles sont potentiellement favorables au processus d'acquisition/apprentissage.

2 Dispositif méthodologique

Le corpus est constitué de 30 interactions de jeu symbolique³ : 6 dyades logopédiste – enfant avec tsdl interagissant chacune à 5 reprises⁴, à raison d'une séance à quinzaine, de manière à pouvoir obtenir un suivi longitudinal des échanges potentiellement acquisitionnels. L'âge des enfants est compris entre 5 et 6 ans. L'enfant devait bénéficier d'une thérapie logopédique depuis 3 mois au minimum, afin que l'alliance thérapeutique (Despland & al., 2006 ; de Roten, 2011) établie avec le logopédiste puisse permettre la mise en évidence de routines interactionnelles. De plus, le suivi ne devait pas excéder deux ans afin que l'enfant démontre encore des difficultés langagières suffisamment marquées. Le matériel, non prédéfini, devait faire partie des habitudes de jeu symbolique établies entre l'enfant et l'adulte. Chaque interaction a été enregistrée et vidéofilmée, sans la présence de l'expérimentatrice. Les données enregistrées ont été transcrites intégralement. Notre méthode d'analyse, issue d'une démarche d'analyse qualitative ascendante (bottom-up), s'est déroulée en trois phases (Wanlin, 2007). À partir de maintes lectures du corpus transcrit (préanalyse), nous avons identifié

des critères nous permettant de découper les SPA, et d'aboutir à un modèle d'identification d'échanges de type SPA (voir l'exemple 1, ci-dessous), modèle qui peut donc être considéré comme un résultat de ces réflexions. En fonction de la spécificité de l'interaction logopédiste — enfant (c.f. tableau 1), nous proposons d'utiliser l'expression "*échanges de type SPA*" dans la suite de cette étude de manière à marquer une différence avec les études en contexte exolingue.

Nous avons qualifié de forme *en mention* (Py, 1996, p. 16) les reprises des mots ou expressions intégrées aux échanges de type SPA et les avons classées en fonction du degré d'amélioration de leur forme linguistique. Nous avons décrit comme forme *en usage* (*ibid.*), l'utilisation autonome d'un signe (mot ou expression) hors contexte d'échanges de type SPA. Dans le but d'appréhender ces processus d'acquisition, nous avons classé et comptabilisé les formes en usage et en mention en fonction de 3 catégories permettant d'évaluer leur statut acquisitionnel : l'*amélioration*, la *forme appropriée* ou la *répétition* de l'item source. L'*amélioration* de l'item source implique que l'enfant reformule l'item source de manière à se rapprocher de la forme conventionnelle. Lorsque l'enfant produit une *forme appropriée*, l'item source est reformulé dans sa forme conventionnelle. La *répétition* consiste en une auto-répétition de l'item source, sans modification.

Afin d'appréhender plus finement la dynamique acquisitionnelle des échanges de type SPA, nous avons relevé toutes les occurrences d'un item ayant eu un statut d'item source. Dans un second temps, nous avons analysé les processus langagiers activés par les enfants pour parvenir à s'approprier certaines formes langagières produites initialement de manière non conventionnelle. Finalement, les formes en usage ont été comptabilisées dans chaque interaction.

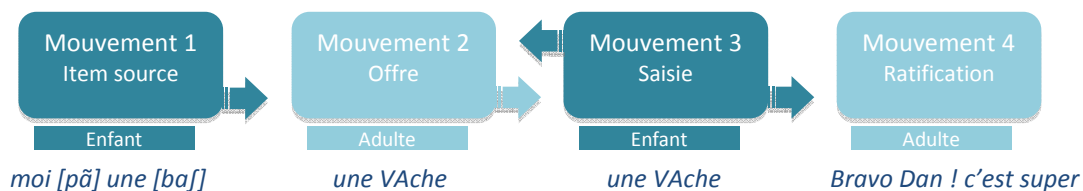
Hypothèses

Au sein de ces échanges, et en lien avec le contrat *pédago-thérapeutique* (voir ci-dessus) induit par la situation, nous identifierons des phénomènes spécifiques au sein des processus d'acquisition/apprentissage, autant sur le plan de l'organisation des échanges de type SPA (mouvements constitutifs) que sur le plan de leur fonctionnement dans l'interaction (initiation et clôture des échanges de type SPA, leur impact sur l'acquisition au sein d'une même interaction). Ainsi, en fonction de son statut d'expert dans l'interaction, le logopédiste est supposé étayer et orienter les productions de l'enfant. Dans ce sens, il assumera probablement la responsabilité des initiations des échanges de type SPA et de leur clôture. Cependant, l'enfant, en fonction du lien établi et de la situation contractuelle avec l'adulte, pourrait également assumer la responsabilité de l'initiation et de la clôture de certains échanges. Finalement, nous supposons que les échanges de type SPA, par un effet de décontextualisation (signe en *mention*) et de recontextualisation (signe en *usage*) d'un signe linguistique, auront un impact sur l'acquisition, permettant à l'enfant de remodeler ce signe par diverses approximations.

2.1. Résultats

145 échanges de type SPA ont été identifiés. Dans 77% des cas, ils sont constitués de quatre mouvements (exemple 1).

Exemple 1 : identification des échanges de type SPA en 4 mouvements.



1. Le premier mouvement fait référence à un *item source* (*[baʃ]*), identifié par les interlocuteurs comme un obstacle à la poursuite du dialogue, et/ou comme une occasion d’acquisition / apprentissage.
2. Le second mouvement contient une *offre* de l’adulte (*une VAche*), produite sous la forme d’une proposition de changement, attirant l’attention de l’enfant sur l’item source.
3. Le troisième mouvement est constitué d’une *saisie* de l’enfant (*une VAche*), qui ajuste sa production en fonction de l’intervention précédente en élaborant une forme de remodelage linguistique de sa propre formulation.
4. Dans le quatrième mouvement, le logopédiste clôt l’échange au moyen d’une *ratification* (Clark, 2006), qui valide l’intervention de l’enfant.

Les seconds et troisièmes mouvements peuvent s’enchâsser sur plusieurs tours de paroles, telle une restructuration verticale (Hoodin, 2011), avant qu’intervienne l’éventuel quatrième mouvement, une ratification, qui donne quittance aux échanges. La prise en charge des ratifications est majoritairement réalisée par les logopédistes (84%). Mais il est essentiel de souligner que les enfants, même minoritairement, peuvent également prendre une part active dans la clôture des échanges de type SPA.

Lorsque ces échanges sont constitués de trois mouvements (23%), c’est le quatrième mouvement (ratification) qui est absent. Ce résultat est déterminé par la fonction de l’échange de type SPA, comme le montre l’exemple 2.

Exemple 2 :

Enfant :	i(l)s tournent le [tyrœj]?	Mouvement 1
Logopédiste	les ECU / euils ? //	Mouvement 2
Enfant	écreuils /	Mouvement 3
	i(l)s choisissent où i(l)s vont pis i(l)s planent / i(l)s font zzzzzzzz pouf jusqu’en face	

Lorsque l’échange de type SPA est lié à un possible problème d’intercompréhension (Mouvement 1 et mouvement 2), et non à un objectif volontaire d’apprentissage focalisé sur la forme, une priorité est donnée à la continuité dialogique. Dans ce cas, c’est généralement la saisie de l’enfant (Mouvement 3) qui fait office de ratification, mécanisme fréquemment observé dans les processus d’acquisition du langage (Clark, 2006). L’enfant signale sa reconnaissance d’un nouvel élément et la capacité de se l’approprier puis poursuit

son discours. Cette capacité est sans doute liée à sa propre conception du contrat pédago-thérapeutique sous-jacent : il reconnaît dans la reformulation sous forme de demande de confirmation de l'adulte (Mouvement 2) une attente qu'il satisfait par une reprise de l'élément reformulé (Mouvement 3).

Selon nos attentes, les échanges de type SPA sont majoritairement initiés par les logopédistes (92%). Néanmoins, la présence d'un petit pourcentage d'initiations des enfants souligne les traces d'une activité métalangagière ainsi qu'un investissement du contrat pédago-thérapeutique. Dans ce sens, nous pouvons supposer que l'enfant met à profit l'étayage de l'adulte, voire le sollicite.

La totalité des initiations des logopédistes a lieu lors du deuxième mouvement, sous la forme d'une proposition de modification (centration sur la forme) ou d'une demande de clarification (centration sur le fond) en lien avec l'énoncé source.

Exemple 3 : initiation d'un échange de type SPA par la logopédiste

Enfant	[ipozini] / <i>maman ! maman</i> [ipozini] <i>maman !</i>	Mouvement 1
Adulte	il est prisonnier	Mouvement 2
Enfant	[pizonje] //	Mouvement 3
Enfant	mhm (+)	Mouvement 4

La logopédiste reformule l'item source [ipozini] (Mouvement 2) produit par l'enfant dans une intervention sous forme de discours représenté (Mouvement 1)⁵. Cette reprise est à l'origine de la reprise de l'enfant lors de l'intervention suivante (Mouvement 3). L'enfant fait une pause longue et produit un phatique⁶ qui clôt l'échange de type SPA (Mouvement 4). Il donne ainsi le signal de la transition entre la séquence parallèle créée par la SPA et la suite du jeu.

Exemple 4: initiation d'un échange de type SPA suite à un problème d'intercompréhension

Enfant	[wèwèJé] à // où [z] ai [wèRèJé]	Mouvement 1
Adulte	j'ai pas compris ?	Mouvement 2
Enfant	où où moi [RE] / [vEj] / [e] :	Mouvement 3

Un problème affecte l'intercompréhension (Mouvement 1). Il est mis en exergue par une demande de clarification de l'adulte (Mouvement 2) qui initie l'échange de type SPA, puisque l'enfant produit une reprise de sa propre intervention. Il utilise une stratégie de segmentation syllabique qui améliore la forme phonologique de son énoncé.

Quant aux enfants, leurs initiations sont systématiquement produites au premier mouvement, sous forme de demandes (de confirmation, de clarification, de dénomination). Elles sont soit directement en lien avec l'énoncé source qui vient d'être formulé soit agissent comme déclencheur de l'échange sans énoncé source.

Exemple 4: initiation d'un échange de type SPA par l'enfant

Enfant	mais / c'est ça les vraies [Hèj] /	
	vraies [sèj] ?	Mouvement 1
Logopédiste	les vraies /	Mouvement 2
Enfant	[Hèj]	Mouvement 3
Logopédiste	ch / aises	Mouvement 2
Enfant	chaises	Mouvement 3
Logopédiste	les vraies chaises / ouais //	Mouvement 4

Dans cette séquence, l'enfant hésite sur la forme phonologique d'un mot (Mouvement 1). Il produit une auto reprise de sa formulation, et modifie inadéquatement le premier phonème du mot (substitue [s] au [j] initialement produit). Parallèlement, il formule une demande de confirmation qui pourrait suggérer une demande de reprise de son intervention par l'adulte. Cette éventuelle sollicitation d'un étayage de la logopédiste est probablement liée au contrat pédagogique sous-jacent. Sa demande n'est pas satisfaite dans un premier temps : l'adulte tente d'abord de faire en sorte que l'enfant trouve la solution par lui-même. Face à la difficulté de l'enfant (Mouvement 3), la logopédiste finit par offrir la forme phonologique conventionnelle. L'enfant se l'approprie ensuite par une reprise adéquate du mot.

Dans le but d'appréhender comment l'enfant construit des tentatives d'approche de la forme linguistique appropriée d'un item (formes en mention et en usage), nous avons défini trois critères permettant d'apprécier leur statut acquisitionnel: *l'amélioration*, *la forme appropriée* ou *la répétition* (non-modification) de l'item source⁷. Selon nos attentes, les items en voie d'acquisition sont en majorité des formes appropriées (51% ; 100% : N = 362). Ce résultat met en évidence une compétence de l'enfant à effectuer une « correction », ce qui signifie qu'il parvient à produire la forme attendue (phonologique, lexicale, morphosyntaxique, discursive ou pragmatique). Dans 33% des cas, les enfants parviennent à améliorer, la forme linguistique de l'item source, sans forcément parvenir à la forme attendue. 16% des items en voie d'acquisition sont des répétitions de l'item source, sans modification.

Comme précisé plus haut, nous avons comptabilisé les formes en usage dans chaque interaction. La présence des formes en usage est un fait déterminant à envisager dans les interventions logopédiques, car elle caractérise chez l'enfant la possibilité d'autonomisation d'une formulation. Dans l'ensemble du corpus nous avons dénombré 111 occurrences de signes en usage. La majorité des formes en usage (62%) attestent une généralisation de la production de la forme appropriée par l'enfant. Dans 20% des cas, les enfants effectuent une modification de la forme linguistique de l'énoncé ou de l'élément fait l'objet d'un échange de type SPA. 18% des items sont produits de manière identique à la première formulation de l'item source. Au moyen d'un exemple tiré de la dyade logopédiste - Dan⁸, nous analysons l'organisation des interventions de type formes en mention (en rose) et en usage (en bleu), de manière à saisir plus précisément le fonctionnement de ce processus acquisitionnel.

Exemple 5: dyade logopédiste D – Dan - formes en usage

DM40 ⁹	i(l)s tournent le [tyrœj]?	Mouvement 1
LD41	les ECU /euils ?//	Mouvement 2
DM41	écureuil i(l)s i(l)s choisissent où i(l)s vont (...)	Mouvement 3
DM42	vvvvvvvvvvvvvv / boum i(l) tombe / l'écureuil	USAGE 1
DM56	[ly] / [lykyrœj] i(l) va [domi]	USAGE 2
DM59	oui / le lion i(l) va manger le [ti]_ / le [ri]_ (3 sec) ça (désignation)	
DM62	est où le [kyrœj]	USAGE 3
DM108	moi écureuil	USAGE 4

Un échange de type SPA est initié par la logopédiste à la suite de l'item source produit par l'enfant ([tyrœj] modification de la forme phonologique du mot). Au cours de l'échange, l'enfant parvient à énoncer ce mot de manière appropriée (DM41). Par la suite, au cours de l'interaction, l'enfant va produire à 4 reprises cet item (formes en usage), dans des formes phonologiques diverses :

- DM42 : Dan parvient à produire la forme phonologique appropriée.
- DM56 : ce mot subit un processus phonologique de transformation (Schelstraete & Maillart, 2004) (assimilation progressive)¹⁰. Nous pouvons supposer, en observant son hésitation au début l'intervention, qu'il est conscient de la difficulté de production de ce mot. Néanmoins, la forme produite est une amélioration de l'item source. En effet, sur le plan phonologique la syllabe initiale est énoncée alors qu'elle était absente dans la première production de cet élément, le phonème [k] est produit alors qu'il était substitué en [t].
- DM59 : il hésite, produit deux amorces du mot, fait une pause puis désigne l'objet que le logopédiste nomme. Ce n'est pas une forme en usage à proprement parler, car la production ne se réfère pas à un mot, l'enfant s'interrompt et finalement utilise la désignation pour se faire comprendre.
- DM62 : il ne parvient pas à retrouver la forme phonologique du mot, mais produit une amélioration de la forme initiale de l'item source (présence du phonème [k] substitué en [t]).
- DM108 : le mot est produit de manière appropriée.

Il est intéressant de constater que dans ses usages autonomes de la formulation, Dan fait diverses tentatives d'approches phonologiques, démontrant que la forme est non stabilisée et par conséquent en voie d'acquisition. Par ses hésitations, il semble faire preuve d'une conscience de sa difficulté et d'une possibilité de contrôle sur ses productions phonologiques.

Dans la totalité du corpus, la majorité des formes en usage (62%) attestent une généralisation de la production de la forme appropriée par les enfants. Dans 20% des cas, les enfants effectuent une modification de la forme linguistique de l'élément ayant été l'objet d'un échange de type SPA, et se rapprochent d'une forme conventionnelle de cet élément. 18% des items sont produits de manière identique à la première formulation de l'item source.

3 Discussion

La définition première d'une SPA implique la présence de mouvements ternaires. Les résultats de notre étude précisent que plus des trois quarts des échanges de type SPA du corpus sont composés en fait de quatre mouvements. Le quatrième mouvement clôt l'échange. Il prend la forme d'une ratification (Clark, 2006) dont l'objectif est de donner quittance aux échanges qui ont eu lieu, d'en approuver l'aboutissement. Nous présumons que les logopédistes produiraient davantage d'interventions dans cet objectif, en fonction du contexte d'interaction asymétrique et des rôles et statuts qu'elle implique. Effectivement, davantage de clôtures sont effectuées par ces dernières en comparaison avec les enfants. En fonction de son statut, le logopédiste évalue, reformule, ratifie les énoncés produits par les enfants. Néanmoins, les enfants, mêmes minoritairement, assument également une part active dans l'initiation de ce quatrième mouvement. Ce fait soulignerait une conscience du déroulement de ce que nous pouvons explicitement considérer comme une routine interactionnelle, et chez les logopédistes, la prise en considération de cette aptitude chez l'enfant. Cette quittance de l'échange de type SPA peut être envisagée comme une trace du contrat pédago-thérapeutique implicite : la séquence a été reconnue comme telle par un des membres de la dyade et est validée par ce dernier. Cette structure revêt donc un caractère spécifique au contexte des interactions logopédiques. La récurrence de ce schéma d'actions langagières dans l'ensemble des interactions analysées nous engage à considérer ces échanges de type SPA comme un format (Bruner, 1983), plus précisément, un format de séquence d'actions conversationnelles (Schegloff, 1986).

Les initiations des échanges de type SPA nous renseignent sur la responsabilité qu'assument les interlocuteurs dans le processus. Les logopédistes, en fonction de leur statut d'expert dans ce type d'interaction, initient la plus grande partie des échanges. Sur le plan qualitatif, ces initiations ne se réalisent pas forcément au moyen de directifs (demandes de clarification ou de confirmation). Nous avons mis en évidence deux démarches pragmatiques, en lien avec le phénomène de bifocalisation (Bange, 1992). Premièrement, l'adulte réagit à une problématique affectant l'intercompréhension. Dans ce type de situation, il existe clairement une difficulté linguistique à saisir le sens d'une production. Dans ce cas, nous observons soit une demande de clarification précisant son incompréhension, soit une autre stratégie d'étayage invitant l'enfant à s'auto-reformuler, telle que :

- La répétition de la formulation de l'enfant, parfois sous forme d'une demande de confirmation : l'adulte offre à l'enfant un « écho » de sa propre formulation, suggérant une comparaison entre deux formulations (activités que l'on pourrait décrire comme métalangagière) et l'encourageant à s'auto-reformuler pour améliorer l'intelligibilité de sa production. Cette stratégie exploite chez l'enfant le principe de contraste (Clark, 1990) (Saxton, 1997) et s'apparente aux processus rétroactifs de négociation de la forme (Lyster, 2004) qui signifie à l'apprenant une difficulté, l'incite à analyser sa production, à élaborer des hypothèses. Ce processus est présenté comme particulièrement propice à l'auto-correction ;
- la reformulation, sous forme éventuelle de demande de confirmation. Le logopédiste fait une proposition d'interprétation que l'enfant peut accepter ou non.

Deuxièmement, les logopédistes, sans qu'il y ait de panne conversationnelle, tentent de provoquer une saisie chez l'enfant dans un objectif intentionnellement pédagogique et thérapeutique. C'est une forme d'invitation à la reformulation que nous avons assimilée à une demande indirecte¹¹. Ces interventions sous forme de reprise sont régulièrement renforcées. Nous avons mis en évidence 6 modes de renforcement :

1. L'insistance prosodique sur l'aspect problématique de l'item.
2. La segmentation syllabique / lexicale : segmentation du mot en syllabe / segmentation de l'énoncé en mots distincts.
3. La reprise énoncée sous forme de demande de confirmation, qui agit comme une *fausse* question, question dont le locuteur détient la réponse ;
4. L'amorce phonologique : énonciation du début de mot ;
5. La reprise avec changement énonciatif : passage du discours représenté au dialogue sans prise de rôle.
6. L'interpellation de l'enfant : évocation du prénom de l'enfant.

Il semblerait donc que, dans leurs initiations des échanges, les logopédistes tendent à modaliser leurs interventions, à effectuer des demandes indirectes encourageant les saisies de l'enfant, qu'il y ait ou non une panne conversationnelle, plutôt que des demandes directes de reformulation ou des injonctions. Cette attitude s'apparente clairement aux règles sociales de protection des faces décrites par Goffman (1974). Dans la situation logopédique, d'une part l'enfant présente des difficultés qui l'atteignent personnellement dans sa manière de communiquer et dans son identité ; d'autre part, le logopédiste se doit de préserver la qualité d'un lien thérapeutique, ce qui pourrait donner un sens à ces stratégies de modalisation des demandes de reprises. Nous supposons également que le contexte même de séance logopédique joue un rôle notable dans la compréhension de ces demandes implicites, puisque les interlocuteurs ont une connaissance partagée liée aux hétéro-corrections (Py, 1997) et que, comme nous l'avons évoqué plus haut, un contrat pédago-thérapeutique les lie. Néanmoins, une question demeure : qu'est-ce qui motive l'initiation d'un échange de type SPA ? En effet, outre les deux objectifs précités, nous constatons que toutes les formulations inappropriées de l'enfant ne sont pas susceptibles d'engendrer un échange de type SPA. Il nous semble que le fait de sortir du contexte du dialogue pour chaque difficulté linguistique rencontrée par l'enfant provoquerait de multiples interruptions dans la continuité de la communication et pourrait mettre en danger la face des interlocuteurs (Goffman, 1973). Cette règle sociale semble centrale dans les interactions logopédiste – enfant. Nous ne parvenons cependant pas à expliciter clairement ce qui, à un moment donné, va justifier chez le logopédiste l'intention de poursuivre une démarche de type acquisition/apprentissage. Il semblerait que des éléments de sensibilité personnelle et d'attentes vis-à-vis des processus langagiers de part et d'autre (contexte d'occurrence de l'inadéquation langagière, représentations de l'erreur, sensibilité liée à la protection des faces par exemple), puissent entraver une explication logique de ce phénomène.

Concernant les initiations des échanges de type SPA par les enfants, celles-ci sont produites sous forme de directifs (demandes de confirmation surtout, et demandes de dénomination). Dans ces conditions, l'enfant semble se questionner

sur l'adéquation de ses productions verbales et effectue soit une forme de demande d'étayage, soit il tente de s'assurer du statut de l'intercompréhension. Ces démarches s'apparentent à ce qui a été défini comme « try markers » (Sacks & Schegloff, 1979), des procédés par lesquels l'enfant manifeste ses hésitations dans le but, notamment, de solliciter de l'aide. Ces éléments correspondent également au système d'attentes créées par la situation (le contrat pédaogo-thérapeutique). Même en faible quantité, ces initiations par les enfants soulignent leur conscience des difficultés, dont on connaît par ailleurs l'importance dans les processus de changement sur le plan thérapeutique. Les initiations de l'enfant servent également à établir ou rétablir l'intercompréhension. Nous supposons que la durée de la thérapie peut influencer la mise en place de telles capacités, liée notamment à la construction de routines interactionnelles autour de ce phénomène. Précisons finalement que ces compétences peuvent être actives chez un enfant, sans forcément être systématiquement verbalisées. Ainsi semble-t-il particulièrement périlleux de maîtriser le contrôle de ce phénomène. Il nous paraît cependant primordial de ne pas négliger ces manifestations. Il est même nécessaire de susciter de telles démarches, ce qui semble bel et bien engager une prise de responsabilité de l'enfant dans le contrat thérapeutique plus ou moins implicite réalisé avec l'adulte.

En définitive, l'étude des phénomènes acquisitionnels liés aux modifications des items sources nous a permis d'observer si et comment un enfant parvient à s'approprier des structures linguistiques et à en faire un usage autonome dans la conversation. Nous avons qualifié ces utilisations en fonction de l'approche de la forme conventionnelle qu'en faisait l'enfant (répétitions, améliorations, ou formes appropriées). Nous avons supposé que les échanges de type SPA seraient susceptibles d'améliorer la forme linguistique de l'item source. Et, effectivement, les formes appropriées et les améliorations sont plus fréquentes que les formes uniquement répétées, sans modification. Néanmoins, phénomène intéressant, les formes linguistiques que s'approprie l'enfant ne sont pas systématiquement stabilisées. Ainsi nous observons parfois, à la suite d'une formulation appropriée d'un item source au sein d'une SPA, une succession d'approches différentes de la forme conventionnelle en usage. Ce phénomène met en évidence une forme de tâtonnement linguistique chez l'enfant. Au sein d'un même échange de type SPA, les enfants produisent parfois des répétitions, des améliorations et des formes appropriées, successives ou entrecoupées de relances des logopédistes. Cependant, le fait que cet item ait été extrait de son contexte d'occurrence pour être soumis à un modelage linguistique va lui donner un statut singulier dans le répertoire de l'enfant. La confrontation entre la production initiale et la reformulation implique d'offrir une possibilité d'activer des compétences métalangagières, par une confrontation entre deux versions d'une même production. Cette évaluation, l'enfant peut l'exercer de manière autonome lorsqu'il fait un nouvel usage de l'item en question. Nous remarquons alors chez l'enfant une anticipation du contrôle linguistique qu'il exerce sur sa propre production. Les traces de cette anticipation sont visibles justement dans son tâtonnement autour d'une forme linguistique particulière¹², une demande de confirmation liée à la production d'un item ou encore dans certaines pauses qui précèdent une intervention¹³. L'enfant est alors le principal agent du processus d'acquisition/apprentissage, et c'est bien dans ce sens que nous pouvons affirmer que l'échange de type SPA permet véritablement des acquisitions langagières.

Conclusions

En considérant la dimension pragmatique du langage, communiquer c'est agir. Ainsi, la production d'un énoncé s'assimile à l'accomplissement d'actions : si agir c'est modifier l'état des choses, parler c'est également transformer l'état mental des interlocuteurs. La communication entre locuteurs engage ainsi leur coopération et la coordination de leurs actions. Les questions avancées alors par une telle perspective peuvent être condensées par l'interrogation subséquente : qui communique quoi, à qui, quand, pourquoi, et comment ? De manière générale, notre démarche méthodologique correspond aux approches s'intéressant à la réalité (Järvinen, 2001). Dans le sens où nous avons cherché à découvrir certaines régularités de comportements, à savoir la structure et la dynamique des échanges de type SPA dans une interaction spécifique, les dyades logopédiste — enfant. Au sein de ces échanges se produisent différents phénomènes de co-influences, de co-constructions susceptibles à la fois d'assurer l'intercompréhension et de servir de support à l'apprentissage. La récurrence de ces échanges relève d'une structure organisée de comportements conversationnels, d'un format (Bruner, 1983). Ce format est guidé par un contrat, parfois tacite, parfois explicite, entre le professionnel et l'enfant. Ce contrat n'a de sens que s'il est ancré dans une alliance thérapeutique solide, constante, entre le patient et le logopédiste, c'est-à-dire si des liens de confiance mutuelle sont tissés autour de la finalité de la thérapie et de son déroulement (de Roten, 2011). Dans ce climat, l'enfant peut accepter de se laisser influencer par le logopédiste qui va, de son côté l'accompagner par ses interventions étayantes. L'engagement se doit donc d'être réciproque pour que ce contrat ait lieu. De plus, on remarque un processus d'adaptation du logopédiste qui évalue les compétences de l'enfant, et, par conséquent, sa zone proximale. Ce processus peut devenir un repère pour d'autres échanges. En outre, le fait d'avoir sorti un élément de son contexte permet de le repérer de manière plus aisée, et ipso facto de constater également son usage autonome. Le modèle des SPA devient ainsi un repère pour étudier l'évolution des processus acquisitionnels chez l'enfant, et répondre à cette question fondamentale : est-ce que, et comment, l'enfant entre-t-il dans une démarche d'acquisition/apprentissage (au-delà d'une acceptation tacite de type confirmation seule ; Clark, 1990). L'adulte peut saisir comment l'enfant s'y prend pour être agent de son changement langagier. Par ailleurs, l'actualisation de ce format repérable permet à l'enfant d'anticiper son déroulement et d'accroître ainsi sa participation active sur le plan langagier. Ainsi l'enfant peut-il à son tour initier des échanges de type SPA à partir d'une conscience de ses propres difficultés et une volonté d'exercer un contrôle sur ces dernières. Les échanges de type SPA qui ont été mis en évidence nous permettent aujourd'hui de les considérer comme un format révélant la contribution des deux partenaires de l'interaction aux phénomènes d'acquisition / apprentissage des capacités langagières, ceci étant également vérifiable dans une vision longitudinale de ce processus.

Enfin, nous aimerions souligner l'enjeu avant tout méthodologique de cette étude. En effet, les recherches cliniques dans le domaine de la logopédie, plus particulièrement sur le plan des phénomènes acquisitionnels, sont récentes et il existe encore peu de références et d'études à ce propos. Ainsi, serait-il souhaitable de poursuivre une réflexion sur le fonctionnement de ces mécanismes acquisitionnels, afin de parvenir à préciser l'usage de ces échanges de type SPA

chez l'enfant et leurs effets en faisant varier certains paramètres tels que les moyens de médiations (échanges autour d'un livre, jeux de sociétés, dialogue interactif du quotidien, etc.) et les interlocuteurs (parents, logopédistes, enseignants). Bien que notre démarche ait consisté non seulement à identifier les différentes occurrences d'un item source dans une même interaction, mais également dans les interactions suivantes, la démarche ne s'est pas déroulée sur un nombre suffisant de séances pour parvenir à objectiver les intuitions cliniques à l'origine de cette étude. Il nous semble donc capital de poursuivre des investigations dans ce sens, étant convaincue de la pertinence de ce modèle dans le contexte des interventions auprès d'enfants souffrant de trouble de l'acquisition du langage oral. En effet, la conscience de l'existence de ce format d'organisation conversationnelle (les quatre mouvements constitutifs des échanges de type SPA), et la capacité de l'identifier dans la co-construction de l'interaction verbale sont susceptibles de favoriser son apparition dans les interactions, d'activer des stratégies d'étayage de plus en plus ciblées et de les communiquer au patient (l'enfant, ses parents) afin d'en accroître l'efficacité.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (2005). *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *Aile, 1*, 53-85.
- Bruce, B., Hansson, K., & Nettelbladt, U. (2007). Interactional style, elicitation strategies and language production in professional language intervention. *Child Language Teaching and Therapy, 23*, 253-266.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant* (8^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Cambrà Gine, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Clark, E. V. (1990). On the pragmatics of contrast. *Journal of Child Language, 17*, 417-431.
- Clark, E. V. (2006). La répétition et l'acquisition du langage. *La Linguistique, 42*, 79.
- Clark, E. V., & Chouinard, M. M. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language, 30*, 637-699.
- Degache, C. (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot, *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 58 – 74.
- de Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (p. 99-124). Presses de l'Université des sciences humaines Strasbourg.
- de Roten, Y. (2011). L'alliance thérapeutique: une clé du changement. In *Edouard Collot (ss. la dir), L'alliance thérapeutique* (Dunod, p. 3-15). Paris: Dunod. Consulté le 11 décembre 2017 à l'adresse <http://www.dunod.com/sciences-sociales-humaines/psychologie/psychotherapie/ouvrages-professionnels/alliance-therapeutique>
- de Weck, G., & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant* (1^{re} éd.). Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- de Weck, G., & Rosat, M. C. (2003). *Troubles dysphasiques* (Nouvelle). Paris: Editions Masson.
- Despland, J.-N., Zimmermann, G., & de Roten, Y. (2006). L'évaluation empirique des psychothérapies, Résumé, Summary. *Psychothérapies, 26*(2), 91-95.
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. In *Etudes de Linguistique appliquée* (p. 37).
- Hancock, A., & Kaiser, A. P. (2006). Enhanced milieu training. In R. McCauley, & M. Fey (Eds.), *Treatment of Language Disorders in Children* (p. 203-233). Baltimore, Md: Paul H Brookes Pub Co.
- Hassink, J. M., & Leonard, L. B. (2010). Within-Treatment Factors as Predictors of Outcomes Following Conversational Recasting. *Language Pathology, 19*, 213-224.
- Hoodin, R. B. (2011). *Intervention in Child Language Disorders*. Jones & Bartlett Publishers.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale : les fondations du langage*. Les Editions de Minuit.
- Järvinen, P. (2001). *On research methods*. Tampere: Opinpajaan Kirja.
- Jeanneret, T., & Py, B. (2002). Traitement interactif des structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle. In F. Cicourel & D. Véronique (Ed.), *Discours, action et appropriation des langues* (p. 37-52). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Matthey, M. (2005). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot,

- Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* (p. 139 – 157.). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Monfort, M., & Juarez Sanchez, A. (2008). Intervention auprès des enfants présentant une dysphasie développementale. In T. Rousseau. *Les approches thérapeutiques en orthophonie* (Vol. 1, p. 119-129).
- Moreau, M.-L., & Richelle, M. (1997). *L'acquisition du langage*. Editions Mardaga.
- OMS (2014). Classification CIM-10 des troubles mentaux et des troubles du comportement: critères diagnostiques pour la recherche. Paris : Masson
- Pieraut-Le Bonniec, G. (1987). *Connaître et le dire*. Bruxelles: Mardaga.
- Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation exolingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Numéro spécial, 81-88.
- Py, B. (1995). Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme. *Cahiers de praxématique*, 25, 159 – 175.
- Py, B. (1996). Apprendre une langue dans l'interaction verbale. *Bulletin VALS-ASLA*, 63, 11-23.
- Py, B. (1997). La conversation exolingue et la construction de la langue. In M. Grossen & B. Py (Eds), *Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives* (p. 203-219). Berne: Peter Lang.
- Py, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *AILE*, 12, 77 – 97.
- Rodi, M. (2013). *Interaction logopédiste - enfant: comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels*. Thèse de Doctorat, Université de Neuchâtel. Consulté le 11 décembre 2017 à l'adresse <https://doc.rero.ch/record/32372/files/00002325.pdf>
- Rodi, M. (2014). Les reprises dans les interactions logopédiste-enfant. Une alternance entre « offres » et "saisies. *Tranel*, 60, 149-160.
- Sacks, H., & Schegloff, E. A. (Éd.). (1979). Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: studies in ethnomethodology* (p. 15-21). New York: Irvington Pub.
- Saxton, M. (1997). The contrast theory of negative input. *Journal of Child Language*, 24, 139-161.
- Schegloff, E. A. (1986). The Routine as Achievement. *Human Studies*, 9(2/3), 111-151.
- Schelstraete, M.-A., & Maillart, C. (2004). *Les troubles phonologiques : cadre théorique, diagnostic et traitement*. Consulté le 11 décembre 2017 à l'adresse <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/8005>
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage*. Paris: Editions Hermann.
- Vygotski, L.-S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3, 243-272.
- Wong, W., & Simard, D. (2001). La saisie, cette grande oubliée ! *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (14), 59-86.

¹ En francophonie : logopédiste, orthophoniste ou logopède

² L'interaction exolingue est « un échange verbal, entre deux ou plusieurs interlocuteurs possédant des compétences inégales, et reconnues par eux-mêmes comme telles, dans la langue de cet échange » (Py, 1995, p. 81).

³ La situation de jeu symbolique, sélectionnée pour notre étude, est une interaction fréquemment utilisée dans les interventions logopédiques concernant de jeunes enfants et fait partie d'une communauté de pratique. D'un point de vue discursif, ce type d'interaction permet la production de discours interactifs. Dans ce sens, et en comparaison avec d'autres types de discours (récit d'expériences personnelles, dialogue injonctif ou narration), la situation de jeu symbolique semblerait plus aisée pour les enfants avec tsdl (de Weck, 1996 ;

Rodi 2011) : leur participation verbale est plus importante, les pauses moins fréquentes, la présence du référent impliquant une meilleure intercompréhension.

⁴ 5 logopédistes (A – B – C – D – E), travaillant en Suisse Romande; 6 enfants âgés entre 5 et 6 ans (4 garçons et deux filles).

⁵ Nous considérons comme discours représenté un énoncé contenant un changement de prise en charge énonciative dont l'un des marqueurs est une modification prosodique et intonative (Adam, 2005) Ce changement de prise en charge énonciative est noté en *italique*.

⁶ Phatique : marque linguistique servant à établir, prolonger ou interrompre la communication (Jakobson, 1963).

⁷ À noter que nous n'avons pas mis en évidence de péjoration de la forme linguistique dans un échange de type SPA

⁸ Dan est âgé de 5;2. Il bénéficie d'une thérapie depuis 3 mois pour un trouble de l'acquisition du langage de type expressif (diagnostic CIM10: F80.1).

⁹ Les tours de parole sont numérotés de 1 à X pour chaque interlocuteur..

¹⁰ L'assimilation phonétique est un processus de transformation subie par un phonème au contact de phonèmes voisins contextuellement, qui tend à réduire les différences entre les deux.

¹¹ Lors d'actes de langages indirects, le locuteur a l'intention de dire autre chose que ce qu'il produit réellement (Searle, 1972).

¹² Tel que dans l'exemple 4.

¹³ Tel que dans l'exemple 4, DM 59.