

Description des interventions d'une orthophoniste en interaction avec un enfant dysphasique : le cas des activités de dénomination

1. Introduction

Les troubles spécifiques du développement du langage (ou dysphasie) se définissent par un déficit durable des performances verbales qui n'est pas lié à un trouble associé (Gérard 1993). Ces troubles peuvent porter aussi bien sur la production que sur la compréhension du langage et se caractérisent par l'hétérogénéité des symptômes linguistiques. Les recherches actuelles se sont surtout intéressées aux difficultés phonologiques et morphosyntaxiques des enfants dysphasiques. Or leurs difficultés ne se limitent pas à ces deux aspects, en effet, ils présentent également des difficultés lexicales. Par exemple, leur répertoire lexical est plus réduit que celui des enfants tout-venant de même âge (Leonard 1997, Piérart 2004). On note également des difficultés de dénomination (Sheng/McGregor 2010).

D'autres recherches se sont intéressées à la relation entre l'input langagier et le développement linguistique de ces enfants. Par exemple, Kouri (2005) montre qu'une méthode de sollicitation à l'imitation est plus efficace pour faciliter la fréquence et la vitesse d'apprentissage de mots cibles lors d'un traitement chez des enfants présentant un retard de langage expressif et/ou réceptif que celle qui présente un modèle de la forme cible par un '*bombardement auditif*', consistant à exposer chaque item quarante fois par séance soit de manière isolée soit dans une phrase courte. D'autres encore indiquent que la présence d'une pause avant la production d'un mot ou d'indices morphosyntaxiques (Rice *et al.* 2000) ainsi que plus généralement le débit de parole (Horohov/Oetting 2004) ont un effet sur l'acquisition de nouveaux mots par les enfants dysphasiques. Toutefois ces études, qui sont toutes expérimentales, ne prennent pas en compte le rôle de l'adulte qui interagit avec l'enfant. Or, de nombreuses recherches ont observées les particularités du langage adressé aux enfants – pour une synthèse voir Gallaway/Richards (1994) – et ont montré que les adultes avaient tendance à régler minutieusement leurs énoncés à ceux de l'enfant avec qui ils interagissent. Ils proposent également des modèles de production verbale notamment en reformulant les propos des enfants (Chouinard/Clark 2003). Ces processus qui se créent en interaction montrent la manière dont l'adulte contribue au développement langagier et cognitif de l'enfant.

Ainsi, dans une perspective interactionniste (Vygotski, [1936] 1997, Bruner 1983), l'interaction entre un expert et un novice doit être considérée comme une forme d'action collaborative au sein de laquelle un processus de soutien se met en place. En effet, l'adulte expert apporte une aide à l'enfant novice dans la réalisation d'une activité. Cette aide, appelée '*étayage*' permet à l'enfant d'accomplir, en collaboration avec l'adulte, une activité qu'il ne peut accomplir seul. C'est ce soutien en interaction que nous souhaitons observer en situation asymétrique et plus précisément la manière dont l'expert apporte un étayage adapté à un enfant pour lui permettre à la fois de réussir à accomplir la tâche et de développer son langage.

Pour ce faire nous proposons d'observer des interactions entre une orthophoniste et un enfant dysphasique en situation de rééducation orthophonique. Dans cette situation, l'orthophoniste est celle qui apporte une aide adaptée à son interlocuteur (Bruner 1983). La situation de rééducation est un bon exemple d'interaction où se développe un processus de tutelle. Il est alors essentiel de comprendre la manière dont l'orthophoniste agit dans cette situation et de s'interroger sur les processus grâce auxquels les enfants développent leurs compétences langagières. Un premier pas pour comprendre les processus interactionnels en jeu est de cerner les spécificités de ce type d'interaction et de rendre compte de l'action de l'orthophoniste dans cette situation.

De ce fait, nous présentons une description des conduites langagières d'une orthophoniste en interaction avec un enfant dysphasique en situation de rééducation. Notre objectif est d'observer les interventions de l'orthophoniste qui soutiennent l'enfant dans la réalisation d'une tâche linguistique et la manière dont se déploie ce soutien.

2. Méthodologie¹

2.1. Population

Cette question est abordée à travers une étude de cas d'un enfant (Samuel, SAM dans les exemples) présentant des troubles spécifiques du langage (dysphasie phonologique-syntaxique) âgé de 8 ans et 11 mois, observé à intervalles réguliers, une fois par mois, pendant sept mois lors de séances de rééducation avec son orthophoniste (ORT). La phase d'observation est donc constituée de sept interactions orthophoniste-enfant enregistrées en audio et en vidéo.

Le diagnostic de dysphasie phonologique-syntaxique a été posé par l'orthophoniste. De notre côté, nous avons proposé à l'enfant des épreuves évaluant les compétences linguistiques en production et en compréhension issues des '*Nouvelles épreuves pour l'examen du langage*' (Chevrie-Muller/Plaza 2001) et du '*Langage oral, Langage écrit, Mémoire et Attention*' (Chevrie-Muller *et al.* 1997). Les résultats indiquent

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

que l'enfant présente un retard supérieur à 2 ans dans l'acquisition de ses capacités langagières.

2.2. *Activité langagière observée*

Notre étude se base sur une méthodologie d'observation naturelle des séances de rééducation. Aucune consigne n'a été donnée à l'orthophoniste. Toutes les activités proposées ont été choisies par cette dernière en fonction des objectifs thérapeutiques.

Les activités proposées sont très hétérogènes. Elles peuvent se centrer aussi bien sur l'expression que sur la compréhension du langage et concernent tous les niveaux langagiers (phonologie, sémantique, morphosyntaxe, métalangage). Nous nous proposons ici de décrire une activité récurrente à savoir celle de dénomination. Elle vise l'expression orale et plus spécifiquement la production d'un syntagme nominal simple ([déterminant + nom] ou [nom isolé]). Sur les sept séances, six activités de ce genre ont été recensées au cours des séances de rééducation 1 (2 activités), 2, 3, 6 et 7 (PO1, PO2, PO3, PO6, PO7, par la suite). Dans cette activité, l'enfant doit accomplir un seul acte : celui de dénommer un item.

2.3. *Méthode d'analyse des données*

Chaque activité a été décomposée en séquences définies par l'item cible (par exemple, 'le bras') et par le rôle des participants. En effet, chaque participant peut être amené à réaliser la tâche de dénomination (rôle de producteur) ou écouter l'autre la réaliser (rôle de récepteur) de manière alternée dans certaines activités. Nous analysons seulement les séquences pour lesquelles l'enfant est producteur et l'orthophoniste réceptrice puisque nous nous intéressons à la manière dont l'orthophoniste intervient lorsque l'enfant doit accomplir la tâche de dénomination.

Par ailleurs, les séquences se différencient par le degré de difficulté de l'enfant face à la tâche à accomplir. Trois cas de figure sont envisagés.

Premièrement, l'enfant réalise la tâche de dénomination de manière autonome comme dans l'exemple 1.

(1) *Extrait de séquence 'le genou' (PO1)*²

ORT 198 - qu'est-ce que c'est ?
 SAM 196 - c'est le genou . ((pose sa paire sur la table))
 ORT 199 - c'est le genou : .

² Conventions de transcription:
 → énoncé en suspens
 + ébauche
 / pause
 (()) conduite non verbal ou comportement vocal
 = simultanéité entre les conduites verbales et non verbales
 texte chevauchement entre deux tours de parole
 [] transcription phonétique
 { } interprétation de la production verbale de l'enfant

Suite à la demande (ORT 198), l'enfant produit la dénomination attendue (SAM 196) qui est validée implicitement par la reprise de l'énoncé en ORT 199.

Deuxièmement, l'enfant peut dénommer l'item en produisant une forme non conventionnelle. L'Exemple 2 présente une séquence au sein de laquelle l'enfant produit la dénomination attendue 'chaise' en simplifiant le signifiant au niveau phonologique ('[sɛʒ]' au lieu de /ʃɛz/, SAM 159).

(2) *Séquence 'la chaise' (PO2)*

ORT 159 - à toi; ((tend ses cartes à Samuel))

SAM 159 - ((pioche une carte)) la [sɛʒ] {chaise}.

ORT 160 - la chai:se . = ((fait geste [ʃ], Borel-Maisonny³)) tu me redis bien;

SAM 160 - bouais: . ((pose sa carte sur la table))

ORT 161 - Samuel tu me redis bien; la:+

SAM 161 - la: chaise . = ((en faisant le geste [ʃ], Borel-Maisonny))

ORT 162 - ouais la CHaise: .

Troisièmement, l'enfant ne parvient pas à réaliser la tâche de manière autonome. L'orthophoniste intervient alors pour l'aider à accomplir la tâche (Exemple 3) ou pour proposer la réponse attendue (immédiatement ou suite à une aide qui n'aboutit pas).

(3) *Séquence 'le tire-bouchon' (PO7)*

ORT 20 - {ça} ?

SAM 21 - [viʃ] {vis} . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))

ORT 21 - c'est pas une vis ça . = ((montre le cahier))

SAM 22 - c'est [twa] {quoi} ?

ORT 22 - c'est pour ouvrir les bouteilles . on utilise un: +

SAM 23 - tire-bouchon . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))

ORT 23 - voilà .

Dans cet exemple, l'enfant présente des difficultés pour dénommer l'item 'tire-bouchon' puisqu'il produit une réponse inattendue (SAM 21) et qu'il interroge l'orthophoniste sur l'objet (SAM 22).

Suite à cette présentation des types de séquences, nous donnons dès à présent le nombre de séquences en fonction du degré de difficulté de l'enfant (cf. Tableau 1) car c'est le résultat d'une analyse préalable qui est à la base de nos futures analyses et résultats (cf. paragraphe 3).

Parmi les activités de dénomination, 99 séquences ont été relevées et se répartissent de la manière suivante :

³ La méthode Borel-Maisonny (1966) associe un geste à chaque phonème.

	Degré de difficulté de l'enfant			Total Général
	Sans difficulté	Produit une forme non conventionnelle	En difficulté	
PO1	15	11	9	35
PO2	1	3	9	13
PO3	7	12	3	22
PO6	11	8	1	20
PO7	4	2	2	8
Total Général	38	36	24	98 ⁴

Tableau 1 - Nombre de séquences selon le degré de difficulté de l'enfant

De manière générale, le nombre de séquences au sein desquelles l'orthophoniste peut être amenée à intervenir pour aider l'enfant à produire une forme conventionnelle et/ou à dénommer l'item cible est plus élevé (60/98 séquences) que celui où l'enfant accomplit la tâche sans difficulté (38/98).

Au fil des séances de rééducation, le nombre de séquences selon le degré de difficulté de l'enfant varie et aucune tendance à la hausse ou à la baisse n'est observée. Ceci est principalement dû au fait qu'il n'y a pas un nombre semblable de séquences pour chaque activité. Par ailleurs, il est important de noter que les objets dénommés sont à chaque fois différents. Par exemple, en PO1, il s'agit de dénommer des parties du corps tandis qu'en PO3, l'activité se centre sur le champ lexical des vêtements. Il est donc difficile d'observer une certaine évolution du langage de l'enfant dans la mesure où les items cibles sont différents d'une séance de rééducation à une autre.

Sur les 60 séquences analysées au sein desquelles l'enfant se trouve en difficulté pour accomplir la tâche ou produit une forme non conventionnelle, l'orthophoniste intervient dans 58 séquences afin d'aider l'enfant.

3. Analyses et résultats

L'analyse présentée ci-dessous a pour but d'observer les conduites de l'orthophoniste à travers une description approfondie des interventions produites. Ainsi, nous proposons de les caractériser par rapport à leur fonction (3.1. et 3.2.) et de leurs caractéristiques dans l'interaction (3.3. à 3.6.). Enfin, nous proposons une analyse

⁴ Au total, 99 séquences ont été analysées. Une de ces séquences est considérée comme 'indécidable'. La production verbale de l'enfant est inaudible et l'intervention de l'orthophoniste ne permet pas de dire comment l'enfant accomplit la tâche.

spécifique des demandes de dénomination car elles sont fréquentes dans cette activité langagière (3.7).

3.1. Descriptions des Interventions de l'orthophoniste

Nous avons analysé 372 interventions⁵ produites par l'orthophoniste. Parmi celles-ci, nous distinguons les interventions centrées sur le langage (ICL, par la suite ; N= 230 ; cf. Exemple 2, ORT 160) des interventions non centrées sur le langage (INCL, par la suite ; N= 139) qui régulent le comportement de l'enfant (comme '*assieds-toi :s'il te plaîtj*' ORT 238) ou qui sont liées au déroulement du jeu (cf. Exemple 2, ORT 159 '*à toi j = ((tend ses cartes à Samuel))*') par exemple. Les ICL sont des réactions au discours de l'enfant ainsi que des interventions qui sollicitent des productions verbales en relation avec la tâche à accomplir.

Le Tableau 2 présente la part des ICL et des INCL dans le discours de l'orthophoniste.

Degré de diff.	Sans difficulté		Produit une forme non conventionnelle		En difficulté ⁶		Total général	
	ICL	INCL	ICL	INCL	ICL	INCL	ICL	INCL
PO1	79,92%	23,08%	83,33%	16,67%	82,35%	17,65%	80,95%	19,05%
PO2	0,00%	100,00%	40,00%	60,00%	63,41%	33,57%	56,07%	42,06%
PO3	52,17%	47,83%	62,50%	37,50%	73,33%	20,00%	61,43%	37,14%
PO6	17,39%	82,61%	73,33%	26,67%	33,33%	66,67%	38,30%	61,70%
PO7	0,00%	100,00%	50,00%	50,00%	71,43%	28,57%	31,82%	68,18%
Total Général (N=)	46	55	71	36	113	48	230	139

Tableau 2 - Pourcentages des ICL et INCL

Tout d'abord, le pourcentage d'ICL varie en fonction de la séance de rééducation passant de 80,95% en PO1 à 31,82% en PO7. On peut alors se demander si cela est dû à une éventuelle évolution des compétences de l'enfant. Toutefois, il est important de rappeler que la séance de rééducation 7 présente un nombre moins important de

⁵ Parmi ces 372 interventions, deux sont considérées comme indécidables et une comme 'autre' qui correspond à une vocalisation de la part de l'orthophoniste et elles n'ont pas été prises en compte pour le calcul des ICL et des INCL.

⁶ Le total des ICL et des INCL ne correspond pas en PO2 et PO3 à 100% car certaines interventions ont été codées comme indécidables.

séquences (cf. Tableau 1). Notons également que plus la tâche est difficile à accomplir pour l'enfant, plus ce pourcentage et le nombre d'ICL augmentent (cf. Tableau 2). Par exemple, l'orthophoniste produit 46 ICL (vs. 55 INCL) quand l'enfant réalise la tâche de manière autonome, 71 ICL (vs. 36 NCL) quand il produit une forme non conventionnelle et 113 ICL (vs. 48 INCL) lorsqu'il est en difficulté pour dénommer l'objet.

La suite des analyses proposées portent spécifiquement sur les ICL.

3.2. Nombre moyen d'ICL par séquence selon le degré de difficulté de l'enfant

En vue d'observer la relation entre les compétences de l'enfant et les conduites de l'orthophoniste, nous avons calculé le nombre moyen d'ICL dans les séquences où l'enfant est producteur (cf. Tableau 3).

	Degré de difficulté de l'enfant			<i>Total Général</i>
	Sans difficulté	Produit une forme non conforme	En difficulté	
<i>PO1</i>	1,8	3	4,67	2,91
<i>PO2</i>	0	2,67	5,89	4,69
<i>PO3</i>	1,71	1,67	3,67	1,95
<i>PO6</i>	0,36	1,38	3	0,9
<i>PO7</i>	0	1	2,5	0,88
<i>Total Général</i>	1,13	2,056	4,75	2,36

Tableau 3 - Nombre moyen d'ICL par séquence

Le nombre moyen d'ICL varie selon la phase d'observation et selon le degré de difficulté de l'enfant. En effet, quel que soit le degré de difficulté de l'enfant, l'orthophoniste intervient moins au fil des séances. Par ailleurs, celle-ci intervient 4 fois plus lorsque l'enfant est en difficulté (moyenne = 4,75) que lorsqu'il ne l'est pas (moyenne = 1,13). Ainsi, la production d'ICL est fortement influencée par le degré de difficulté de l'enfant.

L'objectif principal de cet article est d'observer les caractéristiques des interventions de l'orthophoniste lorsque l'enfant se trouve en difficulté pour accomplir une tâche de dénomination. Ainsi, les analyses qui suivent se restreignent aux séquences où l'enfant produit une forme non conventionnelle et au sein desquelles il est en difficulté. Dans le cadre de cet article, nous ne présentons pas les caractéristiques des ICL pour les séquences où l'enfant réalise la dénomination de manière autonome.

3.3. Caractérisation des ICL

Nous proposons de caractériser les ICL tout d'abord en fonction de leurs caractéristiques conversationnelles. Ainsi, deux types d'ICL sont distingués selon qu'elles induisent ou non une réaction de la part de l'enfant : une intervention *de type 'offre'*, lorsque l'orthophoniste propose une forme et/ou une structure linguistique adéquate en fonction de la réalisation de la tâche ou qu'il y a une forme de feedback sur la production précédente de l'enfant ; et une intervention *de type 'demande'*, lorsqu'elle sollicite une production verbale. Ainsi, selon le type d'ICL produit, le positionnement interactionnel de l'enfant sera différent : lorsque l'ICL est de type 'offre', il lui suffit d'intégrer des informations linguistiques tandis que c'est sa capacité à produire une forme linguistique en discours qui est directement mobilisée quand il s'agit d'une ICL de type demande. Ces ICL se distinguent donc quant au degré de contrainte conversationnelle exercée sur le discours d'autrui.

Parmi les ICL de type 'demande', nous distinguons les demandes : de dénomination (cf. Exemple 1, ORT 198 '*qu'est-ce que c'est ?*'), de reformulation (cf. Exemple 4, ORT 93), de répétition (cf. Exemple 2, ORT 160 '*tu me redis bien?*'), de confirmation ou de clarification, de déchiffrage ou de lecture (cf. Exemple 5, ORT 81) et les refus (cf. Exemple 3 '*c'est pas une vis ça ?*').

(4) Séquence 'les gants' (PO3)

ORT 92 - qu'est-ce que / qu'est-ce que c'est comme paire là ?

SAM 92 - ((pose la paire sur la table)) les [dā] {gants} .

ORT 93 - les : + = ((fait le geste Borel-Maisonny [g]))

SAM 93 - {[gl]}

ORT 94 - gants.

(5) Séquence 'la veste' (PO3)

ORT 78 - comment ça s'appelle ça ?

SAM 78 - ((regarde la feuille d'aide)) le manteau .

ORT 79 - ah non ! ça c'est ▲ le manteau c'est plus long = ((ouvre un autre cahier)) ça c'est : / la : + = ((montre du doigt un mot écrit sur le cahier))

SAM 79 - la [vet] {veste} .

ORT 80 - et tu regardes le → ((rapproche le cahier de Samuel))

SAM 80 - le [vet] . la ▲ ▲

ORT 81 - la : + = ((montre le mot écrit sur le cahier))

SAM 81 - la [vā] veste . = ((en regardant le cahier))

ORT 82 - la veSte . ((ferme le cahier et le met de côté))

Les refus, sous forme assertive, sont considérés comme des demandes car il marque à la fois le refus de l'intervention et l'attente d'une nouvelle proposition. Cependant, certains refus sont accompagnés d'une nouvelle demande. Dans ce cas, nous avons considéré le refus comme une ICL de type 'offre'. Ainsi, selon le contexte linguistique, les refus se caractérisent soit comme des offres lorsqu'ils sont accompagnés d'une demande soit comme des demandes lorsqu'il s'agit d'une attente implicite d'une

nouvelle proposition de dénomination (Exemple 3, ‘*c’est pas une vis ça . = ((montre le cahier))*’).

Les ICL de type ‘offre’ sont également diverses. Elles peuvent prendre la forme d’une reformulation (cf. Exemple 2, ORT 160 ‘*la chai :se . = ((fait geste [ʃ], Borel-Maisonny))*’), d’une correction explicite de type *c’est pas X c’est Y* (ORT 192 ‘*pas la [ʒābɛ] / la jam :BE .*’ PO1), d’une proposition de réponse et/ou de définition (Exemple 6, ORT 18 déclenchée par la question de l’enfant), d’une évaluation positive avec (Exemple 2, ORT 162 ‘*ouais la CHaise :.*’) ou sans reprise du discours de l’enfant (Exemple 3 ORT 23 ‘*voilà .*’), d’une reprise du discours de l’enfant (Exemple 1, ORT 199 ‘*c’est le genou.*’), d’un refus (cf., ORT 79 ‘*ah non ! ça c’est ▲ le manteau c’est plus long*’).

(6) Séquence ‘des chaînes’ (PO7)

ORT 17 - ((pointe du doigt une des images sur le cahier))

SAM 18 - c’est [twa] {quoi} ?

ORT 18 - ça ce sont des : chaînes . = ((montre le cahier))

SAM 19 - chaînes . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ])) [alamaxet tete] . = ((en poussant sur ses poignées))

ORT 19 - voilà .

3.4. ICL de type ‘offre’ vs. de type ‘demande’

Le Tableau 4 présente la proportion d’ICL produits par l’orthophoniste en fonction de leur fonction (offre vs. demande).

	Produit une forme non conventionnelle		En difficulté	
	Demande	Offre	Demande	Offre
PO1	45,16%	54,84%	61,90%	38,10%
PO2	37,50%	62,50%	56,36%	43,64%
PO3	34,78%	65,22%	54,55%	45,45%
PO6	33,33%	66,67%	66,67%	33,33%
PO7	50,00%	50,00%	33,33%	66,67%
Total Général	39,47%	60,53%	57,26%	42,74%

Tableau 4 – Part des ICL de type ‘demande’ et de type ‘offre’

De manière générale, le degré de difficulté de l’enfant influe sur le type d’ICL produit. En effet, alors que la part des ICL de type ‘offre’ est plus importante lorsque l’enfant produit une forme non conventionnelle (60,53% d’ICL de type ‘offre’ vs. 39,47% d’ICL de type ‘demande’), la tendance inverse est observée lorsque l’enfant

est en difficulté (42,74% d'ICL de type 'offre' vs. 57,26% d'ICL de type 'demande'). Ce résultat est lié au fait que dans le premier cas, l'orthophoniste revient sur la forme produite par l'enfant par des ICL de type 'offre' majoritairement tandis que dans le second cas, elle se centre sur la dénomination en le sollicitant par des ICL de type 'demande' puis éventuellement dans un second temps, sur la forme si l'enfant produit la dénomination attendue et ce de manière non conventionnelle.

Ainsi, selon le degré de difficulté de l'enfant, les séquences ont des configurations interactionnelles hétérogènes et le positionnement de l'adulte sera différent selon les réactions de l'enfant aux interventions de cette dernière.

3.5. ICL de type 'demande'

Dans les activités de dénomination, deux types de conduites sont observables selon le degré de difficulté de l'enfant (cf. Tableau 5).

Demande de :	dénomination	reformulation	répétition	déchiffrage ou lecture	refus	clarification / confirmation
Produit une forme non conventionnelle	40,00%	20,00%	23,33%	6,67%	6,67%	3,33%
En difficulté	85,07%	2,99%	1,49%	2,99%	4,48%	2,99%
Total Général	71,13%	8,25%	8,25%	4,12%	5,15%	3,09%

Tableau 5 – Formes des ICL de type 'demande'⁷

Lorsque l'enfant produit une forme non conventionnelle, l'orthophoniste fait principalement des demandes de dénomination, de reformulation et de répétition. Lorsqu'il est en difficulté pour accomplir la tâche, elle produit essentiellement des demandes de dénomination. Etant donné le nombre important des demandes de dénomination, il est nécessaire de faire une analyse plus précise de la nature de ces demandes (cf. 3.7.).

3.6. ICL de type 'offre'

Le degré de difficulté de l'enfant à accomplir la tâche influe également sur les caractéristiques des ICL de type 'offre' (Tableau 6).

⁷ Les items étant parfois trop peu nombreux par séance, nous avons choisi de présenter les résultats regroupés de toutes les séances.

	Reformulation	Proposition de réponse	Correction explicite	Explication linguistique	Évaluation positive	Reprise	Refus
Production d'une forme non conventionnelle	76,09%	0,00%	4,35%	4,35%	10,87%	0,00%	4,35%
En difficulté	14,00%	30,00%	0,00%	6,00%	20,00%	16,00%	14,00%
Total Général	43,75%	15,63%	2,08%	5,21%	15,63%	8,33%	9,38%

Tableau 6 – Formes des ICL de type ‘offre’

Lorsque l'enfant produit une forme non conventionnelle, l'orthophoniste produit principalement des reformulations (76,09%). Celles-ci sont en majorité phonologiques (21 sur 35 reformulations) ou morphosyntaxiques (13/35). Elle produit également quelques évaluations positives (10,87%).

En revanche, lorsque l'enfant est en difficulté, l'orthophoniste produit des propositions de réponse ou de définition (30%), des reprises (16%), des refus (14%) et des reformulations (14%).

3.7. Caractéristiques des demandes de dénomination

La part importante des demandes de dénomination est fortement liée à l'activité en cours. Nous souhaitons les observer de manière plus approfondie.

Deux types de demandes ont été distingués : certaines sont constituées d'indices qui signalent à l'enfant une ou plusieurs caractéristique(s) linguistique(s) de l'item cible (ex : *'ça commence par [b]'*) tandis que d'autres ne le sont pas et n'offrent ainsi aucune indication (*'c'est quoi ?'* *'qu'est-ce que c'est ?'*). Nous parlerons alors de demandes constituées d'indices linguistiques pour les premiers et de demandes absolues pour les seconds.

Le Tableau 7 présente le type de demandes de dénomination produites par l'orthophoniste.

	Demandes constituées d'indice	Demandes absolues	Total Général N=
Production d'une forme non conventionnelle	33,33%	66,67%	12
En difficulté	61,40%	38,60%	57

Tableau 7 - Types de demande de dénomination

La production d'indices est fortement influencée par le degré de difficulté de l'enfant. En effet, lorsqu'il produit une forme non conventionnelle, l'orthophoniste produit principalement des demandes absolues (66,67%) tandis que lorsqu'il est en difficulté pour accomplir la tâche, elle produit davantage des demandes constituées d'indices (61,40%). Ceci s'explique par le fait que dans les séquences où la production de l'enfant est non conventionnelle, la difficulté ne porte pas sur la dénomination mais sur la forme.

Lorsque l'orthophoniste produit des indices, sa demande est constituée le plus souvent d'un seul et unique indice. En effet, seules 4 ICL sur 35 demandes comportent deux indices différents. Par exemple, dans l'Exemple 3, l'ICL *'c'est pour ouvrir les bouteilles . on utilise un: +'* est constituée d'un indice sémantique par la proposition d'une définition et d'un indice morphosyntaxique par la production du déterminant. Par ailleurs, lorsque l'enfant est en difficulté pour réaliser la tâche, les types d'indices linguistiques sont plus diversifiés (morphosyntaxique, phonologique et sémantique) que lorsqu'il produit une forme non conventionnelle (uniquement morphosyntaxique). L'orthophoniste fait appel à des indices qui ne se limitent pas aux traits sémantiques de l'objet ciblé. Elle peut avoir recours au genre ou au premier phonème d'un mot pour aider l'enfant à l'acte de dénomination.

Par ailleurs, la position des demandes de dénomination au sein de la séquence a été observée de manière à examiner si ces deux types de demandes se présentent aux mêmes moments dans la séquence.

Lorsque l'enfant produit une forme non conventionnelle, les demandes de dénomination se situent toutes en première position. Ce fait explique le nombre important de demandes absolues puisqu'il s'agit de la première demande de dénomination de la séquence.

Lorsque l'enfant est en difficulté pour accomplir la tâche, les demandes absolues sont davantage en première position (13/22) alors que les demandes constituées d'indices sont soit en deuxième position (11/35) soit au-delà (19/35). Malgré la possibilité d'avoir ces types de demandes à des places discursives différentes au sein de la séquence, des positions préférentielles sont observées : les demandes absolues sont majoritairement en début de séquence tandis que celles constituées d'indices sont produites davantage suite à une première production de l'enfant.

Nous pouvons observer cette différence dans le discours de l'orthophoniste à travers l'exemple suivant :

(7) Séquence 'le fauteuil' (PO2)

ORT 107 - alors comment il s'appelle celui-là ? = ((en montrant la carte déposée par Samuel)) / ce meuble là ?

SAM 110 - sais pas : .

ORT 108 - oh ::! ce meuble pour s'asseoir .

SAM 111 - une chaise ?

ORT 109 - alors c'est pas une chaise : parce qu'une chaise elle n'a pas d'accoudoirs / alors que celui-là il en a . = ((en montrant sur la carte les accoudoirs)) / celui-là il commence par [f] .

(2 sec)

ORT 110 - c'est le :: [f:] +

SAM 112 - le fauteuil .

ORT 111 - le fauteuil . bravo !

SAM 113 - {dommage} il a plus {xxx} !

ORT 112 - le fau:teuil :: .

Au sein de cet exemple, la progression dans le discours de l'orthophoniste est fortement corrélée aux productions verbales de l'enfant et à ses réactions. Elle s'observe dans le passage d'une demande de dénomination absolue en position première dans la séquence (ORT 107) à des demandes constituées d'indices (ORT 108, 109, 110) et par le passage d'un indice sémantique (ORT 108) à un indice phonologique (ORT 109, 110). L'orthophoniste propose un premier indice suite à un aveu d'ignorance (SAM 110) puis un deuxième suite à une proposition inattendue (SAM 111). Cette adaptation et ce soutien permet à l'enfant de dénommer l'item (SAM 112). C'est donc dans cette dynamique dialogique qu'il est parvenu à réaliser en collaboration ce qu'il ne parvenait pas à accomplir seul. En ce sens, les conduites langagières de l'orthophoniste sont dialogiquement étayantes et ont une efficacité dialogique (François, 1982).

4. Conclusions

En situation de rééducation, la conduite de l'orthophoniste est induite par celle de l'enfant et les productions langagières de ce dernier sont influencées par celles de l'orthophoniste. En effet, selon le degré de difficulté de l'enfant à réaliser la tâche de dénomination, les caractéristiques des interventions de l'expert sont différentes notamment en ce qui concerne la part et le nombre moyen des ICL dans les séquences et les types d'ICL.

Nous estimons que les ICL de type 'demande' soutiennent l'enfant dans la réalisation de la tâche tandis que les ICL de type 'offre' sont une aide quant à la production de la forme attendue au niveau phonologique et morphosyntaxique ou une évaluation positive de la proposition de l'enfant. Cette assistance est rendue possible car les ICL sont adaptées aux compétences et aux difficultés de l'enfant. En effet, le discours de l'orthophoniste est en perpétuelle relation avec les productions verbales antérieures et futures de l'enfant ainsi que ses compétences réelles et potentielles. En ce sens, nous considérons que les ICL de l'orthophoniste sont étayantes. Par l'intermédiaire du langage, elle oriente l'enfant. Ainsi, c'est en collaboration qu'il est amené à dire ce qu'il ne pourrait dire seul. La régularité de cette coopération se déploie au sein des séquences. La récurrence des formes d'intervention de l'orthophoniste et des réactions de l'enfant à celles-ci permettent de dégager des formats d'étayage spécifiques qui sont construits en dialogue.

Références bibliographiques

- Borel-Maisonny, S., 1966. *Langage oral et écrit*, Paris, Delachaux/Niestlé.
- Bruner, Jerome S., 1983. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Chevrie-Muller, Claude & Plaza, Monique, 2001. *N-EEL: nouvelles épreuves pour l'examen du langage*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Chevrie-Muller, Claude/Simon, Anne Marie/Fournier, Sylvie, 1997. *Batterie Langage Oral et Ecrit. Mémoire. Attention. (L2MA)*, Paris, Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Chouinard, Michelle M./Clark, Eve V., 2003. « Adult reformulations of child errors as negative evidence », *Journal of Child Language* 30(3), 637-669.
- François, Frédéric, 1982. « Ebauches d'une dialogique », *Connexion* 38, 61-87.
- Gallaway, Claire/Richards, Brian J., 1994. *Input and Interaction in Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gérard, Christophe L., 1993. *L'enfant dysphasique*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Horohov, Janice E./Oetting, Janna B., 2004. « Effect of input manipulations on the word learning abilities of children with and without specific language impairment », *Applied Psycholinguistics* 25, 43-65.
- Kouri, Theresa A., 2005. « Lexical training through modeling and elicitation procedures with late talkers who have specific language impairment and developmental delays », *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 48, 157-171.
- Leonard, Laurence B., 1997. *Children with specific language impairment*, Cambridge, Mass, Mit Press.
- Piérart, Bernadette, 2004. « Sémantique lexicale dans le syndrome phonologique syntaxique: données d'observation francophones » *Enfance* 56/1, 80-90.
- Rice, Mabel/Cleave, Patricia/Oetting, Janna, 2000. « Use of syntactic cues in lexical acquisition by children with SLI », *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 43, 582-595.
- Sheng, Li/McGregor, Karla K., 2010. « Lexical-semantic organization in children with specific language impairment », *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 53, 146-159.
- Vygotski, Lew S. 1936. *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales, 1997.